



Especialización Docente

en lenguaje para segundo ciclo de educación básica

5

Módulo

Versión para validar

Producción de textos

Créditos

Darlyn Xiomara Meza

José Luis Guzmán

Carlos Benjamín Orozco

Norma Carolina Ramírez

Ana Lorena Guevara de Varela

Manuel Antonio Menjívar

María Elena Franco de Castellanos

Rosa Margarita Montalvo

Ana María Castillo
Marta Glodis Guzmán
Ana Guillermina Urquilla
Gloria Evelyn Hernández

Debra Leah Gittler

Myriam Elizabeth Urías

Manuel Velasco

Diseño e impresión

Este documento ha sido posible gracias al apoyo del pueblo de los Estados Unidos de América a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Los puntos de vista de este Módulo de Formación Docente son responsabilidad del MINED y no reflejan necesariamente los de USAID o los del Gobierno de los Estados Unidos.

Primera edición consta de 1,000 ejemplares

San Salvador, El Salvador, C.A.
Agosto de 2008

ÍNDICE

	5
	6
	7
	7
	8
	9
Introducción	9
Objetivo	9
Presentación del caso	9
Análisis del caso	13
La técnica y sus pasos	13
Variaciones de la técnica	14
Fundamentación	14
Apoyo para docentes	15
	17
Introducción	17
Objetivo	18
Presentación del caso	18
Análisis del caso	22
La técnica y sus pasos	22
Variaciones de la técnica	23
Fundamentación	23
Apoyo para docentes	25
	26
Introducción	26
Objetivo	26
Presentación del caso	26
Análisis del caso	28
La técnica y sus pasos	28
Variaciones de la técnica	28
Fundamentación	29
	31
	31
	32
	33
Introducción	33
Objetivo	33

Presentación del caso	33
Análisis del caso	34
La técnica y sus pasos	35
Variaciones de la técnica	35
Fundamentación	36
<hr/>	
	37
Introducción	37
Objetivo	37
Presentación del caso	38
Análisis del caso	39
La técnica y sus pasos	40
Variaciones de la técnica	40
Fundamentación	41
<hr/>	
	42
Introducción	42
Objetivo	43
Presentación del caso	43
Análisis del caso	44
La técnica y sus pasos	44
Variaciones de la técnica	45
Fundamentación	45
<hr/>	
	47
Introducción	47
Objetivo	48
Presentación del caso	48
Análisis del caso	50
La técnica y sus pasos	50
Variaciones de la técnica	50
Fundamentación	50
Apoyo para docentes	52
<hr/>	
	53
Introducción	53
Objetivo	53
Presentación del caso	54
Análisis del caso	55
La técnica y sus pasos	56
Variaciones de la técnica	56
Fundamentación	57
	58
	59
	60

Estimado personal docente de segundo ciclo de Educación Básica:

La buena labor docente debe ser exigida y reconocida por toda la sociedad. El sistema educativo deberá contar con docentes competentes y motivados, de modo que su trabajo redunde en beneficios para las generaciones de niños, niñas y jóvenes que transitan año tras año por las aulas en todos los niveles educativos. Los y las docentes son protagonistas que pueden hacer la diferencia en la vida del alumnado y lograr la efectividad del proceso educativo.

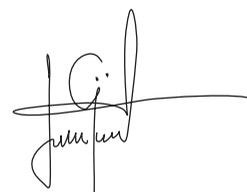
Por ello, el Ministerio de Educación, en el marco del Plan Nacional de Educación 2021, desarrolla el curso de especialización docente en áreas básicas del currículo, el cual busca brindarle a las docentes y los docentes herramientas efectivas para lograr mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Este curso se desarrolla con el apoyo de las instituciones de educación superior formadoras de docentes, bajo modalidades flexibles de entrega y está integrado por ocho módulos: i) introducción a las competencias comunicativas; ii) evaluación continua; iii) crear un ambiente para lectores y escritores; iv) comprensión de textos; v) producción de textos; vi) investigación acción: seguimiento y refuerzo académico; vii) el lenguaje en la interdisciplinariedad; y viii) el arte en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Cada módulo se enfoca en un área específica de las cuatro competencias de lenguaje: expresión oral, comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita, con el fin de brindarle al personal docente tiempo y práctica suficientes para apropiarse de metodologías que potencien en el alumnado aprendizajes más significativos. De igual forma, los módulos impulsan procesos de evaluación continua que permitirán una interrelación entre el desarrollo de las competencias y la evaluación que sobre los contenidos se realice.

El proceso de especialización que ahora fortalecemos constituye una importante oportunidad de superación académica que esperamos ustedes aprovechen. El proceso de perfeccionamiento docente, de formación integral y de aprendizaje permanente implica no solo conocimientos, sino también actitudes. Por ello, les instamos a participar de manera alegre y comprometida, recordando que, como pieza clave del sistema educativo, también poseen un nivel mayor de compromiso para construir, junto a todas y todos nosotros, el país que queremos.



Darlyn Xiomara Meza Lara



José Luis Guzmán

Nunca le enseñé nada a mis estudiantes, solamente proveo las condiciones para que ellos y ellas pueden aprender
(Albert Einstein)

Como se estableció en el Módulo 3, una comunidad de escritores y escritoras va mucho más allá de una simple motivación por redactar. En un ambiente que fomenta la escritura, los y las estudiantes se sienten autores y autoras de verdad, producen diversos tipos de textos con variedad de propósitos y distintas audiencias y persiguen comunicarse con mensajes significativos. Los niños y las niñas escriben para expresarse acerca de sus experiencias, inquietudes, conocimientos y opiniones; escriben para disfrutar el lenguaje y desarrollar amor por la palabra escrita y sus infinitos secretos. La escritura es más que gramática y ortografía. La escritura es comunicación.

En el aula que desarrolla escritura, los y las estudiantes aprenden que una palabra nunca puede “encerrar” un significado de modo absoluto. Los significados de los vocablos varían de una persona a otra y de un contexto a otro: están en la mente de las personas y no en los significados de los textos. Los textos se construyen en contextos comunicativos y no existen al margen de la comunicación social. Incluso, instrumentos tan aparentemente fiables o precisos como las definiciones contienen ambigüedades residuales (Cassany, 1993).

La escritura y la lectura son los dos lados de una misma moneda. Una clase de escritores y escritoras es también una clase de lectores y lectoras. Las y los estudiantes leen y escriben cada día con diferentes propósitos: leen cuentos para disfrutarlos, artículos para informarse, poemas para conocer nuevos lenguajes; escriben cartas para argumentar, informes para notificar; y la lista puede extenderse más. Es importante que docentes y estudiantes conozcan las características,

los elementos y los rasgos de los diferentes tipos de textos. El Módulo 4, *La comprensión de textos*, contiene el esquema detallado de la tipología textual y sus características.

En este módulo se destaca la producción de textos como un proceso de construcción de escritos completos, claros y coherentes, dándosele continuidad a las ideas presentadas en el Módulo 3. Se usa el cuaderno de escritura para recoger, organizar y desarrollar ideas y borradores. Todos los textos se construyen siguiendo los momentos de producción: planificación, elaboración de borradores, revisión, edición y publicación. Al final, se promueve el aprendizaje del lenguaje, oral o escrito, en contextos auténticos; por esta razón, se motiva la reflexión constante sobre la lengua para promover nuevos conocimientos acerca de ella y poder así desarrollar posteriormente una escritura con estilo propio. Los y las estudiantes aprenden no solamente a utilizar el lenguaje, sino a dominarlo según las normas convencionales y según las necesidades comunicativas.

En su libro *En el medio*, Atwell (1987) destaca siete principios para promover el aprendizaje significativo y efectivo de la escritura para los niños y las niñas:

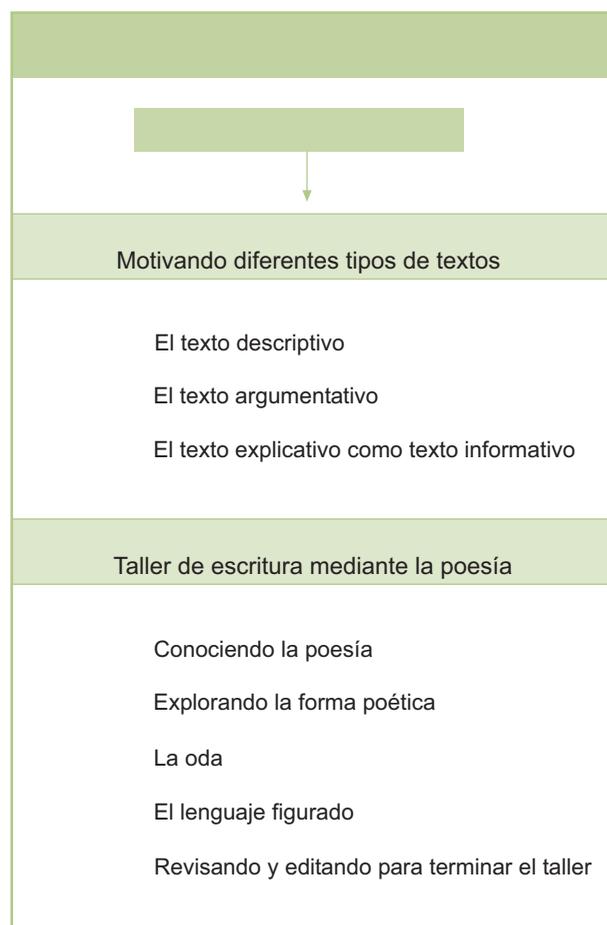
1. Necesitan practicar la escritura para ser buenos escritores y buenas escritoras. Se dispone cotidianamente del tiempo suficiente para realizar lluvia de ideas, leer, revisar, compartir y mejorar sus escritos.
2. Pueden seleccionar sus propios temas de interés. Elegir qué escribir promueve el protagonismo de la y el estudiante y motiva interés en el proceso de producción. Se sienten orgullosos y orgullosas de los escritos que surgen de sus propias ideas.

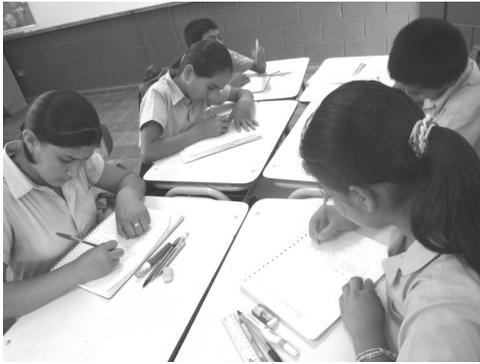
3. Obtienen respuestas y retroalimentación. En todo el proceso de escritura, el apoyo y respuestas de amigos, amigas y docentes es importante. Las preguntas motivan la reflexión acerca de las ideas y el uso del lenguaje.
4. Aprenden las reglas convencionales dentro de un contexto. En el proceso de revisar y editar un texto escrito, aprenden las normas y convenciones dentro de un contexto significativo.
5. Conocen adultos que escriben. Los y las docentes deben compartir su propio proceso de escritura con la clase, modelando las experiencias que tiene un autor y una autora cuando escriben.
6. Leen. Necesitan conocer variedad de formas y contenidos (prosa, verso, fantasía, realidad) para identificar los estilos de escritura, intenciones de lenguaje, entre otros aspectos.
7. Los y las docentes que enseñan a escribir necesitan responsabilizarse de sus conocimientos y forma de enseñar. Necesitan convertirse en escritoras y escritores, investigadoras e investigadores, para observar y aprender de sus propios textos y del proceso de los escritos que se producen en la clase. También, deben conocer acerca de investigaciones actualizadas en el área de escritura infantil y juvenil.

La responsabilidad docente no se limita a motivar a los niños y las niñas para que escriban: también tiene que ver con modelar los procesos de producción. De hecho, los y las docentes que promueven la escritura en su clase son autores y autoras que constantemente publican una diversidad de textos para motivar al estudiantado en sus propios escritos. El aula se convierte así en una exhibición que continuamente evoluciona a partir de las producciones del estudiantado y es un lugar que permanentemente celebra los escritos de ellos y ellas, en sus versiones preliminares tanto como en sus “publicaciones”.

En el segundo ciclo, los y las estudiantes ya saben cómo escribir convencionalmente, ahora amplían sus aprendizajes acerca de cuándo, a quién y por qué, siempre enfatizando en el cómo. En la Unidad 1 se destacan técnicas para el desarrollo de diferentes tipos de textos a corto plazo. En la Unidad 2 se motiva al personal docente a promover estudios de largo plazo en el año lectivo a través de talleres de escritura, los cuales siguen todo el proceso de escritura durante un periodo de largo plazo. Todas las propuestas deben adaptarse según la situación única de cada clase.

Facilitar estrategias metodológicas en la producción de variados tipos de textos para el desarrollo de la expresión escrita del estudiantado de segundo ciclo.





Unidad 1

Como se establece bajo el enfoque comunicativo, y se destaca en los nuevos programas de estudio del Ministerio de Educación, el aprendizaje ocurre dentro de contextos definidos. Esto significa que durante el proceso gradual de adquisición de la escritura, los y las estudiantes escriben textos completos y significativos para ellos y ellas, en vez de palabras u oraciones aisladas. Como se detalla en la tipología textual que aparece en el Módulo 4, los textos poseen variadas características y usos del lenguaje. Para dominar los distintos lenguajes, elementos y características de los textos, los y las estudiantes deben conocerlos, es decir, tienen que leer y escribir diversos tipos de textos.

En la producción de textos, hay que motivar el lenguaje según los contextos, pero también reflexionar sobre la lengua para promover la construcción de conocimientos acerca de sus normas gramaticales. En el segundo ciclo de educación básica se trabaja con la identificación de las clases de oraciones, sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios y otros elementos gramaticales. El y la estudiante aprende a reconocer la lengua dentro del proceso de producción de un texto, utilizando lenguaje en contexto para transmitir un mensaje claro y coherente. El aprendizaje de estas normas ocurre en el proceso de escritura de textos que comunican un mensaje.

En la escritura de diferentes tipos de textos, se motiva y se orienta a los y las estudiantes a seguir el proceso de producción de textos detallado en el Módulo 3: planificación, elaboración de borradores, revisión, edición y publicación, un proceso de varios días. En las lecciones claves de esta unidad se exploran actividades de escritura de corto plazo que siguen el proceso de producción de textos, enfatizando el protagonismo estudiantil y la orientación docente para fomentar la escritura de diversos tipos de textos con claridad y coherencia.

Promover la escritura de diferentes tipos de textos, mediante la lección enfocada y el proceso de producción, para fortalecer la expresión escrita.

Motivando diferentes tipos de textos

El texto descriptivo

El texto argumentativo

El texto explicativo como texto informativo



Los textos descriptivos se utilizan en muchos escritos: cartas familiares, novelas, cuentos, biografías, retratos, topografías, diarios, entre otros. Estos textos pueden ser literarios o informativos y, como en los ejemplos citados más adelante, suelen estar en prosa. En el segundo ciclo de Educación Básica, los y las estudiantes continúan mejorando sus destrezas de escritura, explorando el uso y los efectos del lenguaje. La descripción es una técnica importante e impactante para atraer a la audiencia y mantener su atención. En esta lección, los y las estudiantes practican la elaboración de descripciones detalladas para mejorar su escritura en general.

A menudo, los niños y las niñas confunden la descripción con un listado. Desde los primeros años, se escriben redacciones –ya sea poemas, cuentos o cartas– que suenan a listados con mucha repetición de lenguaje: “Mi mamá es bonita, mi mamá es amable, mi mamá tiene pelo oscuro...”. Pero la descripción puede y debe ir mucho más allá para captar los detalles y las distinciones en el objeto de la escritura –la mamá, el paisaje o qué sucedió en el día–, en cualquier tipo de texto, como una carta, un diario o una guía turística.

En la siguiente lección clave se muestran sesiones de aprendizaje que fortalecen destrezas para escribir textos descriptivos. Se detalla el rol docente como modelo y apoyo en el proceso gradual de transferencia del docente hacia la independencia de la o el aprendiz. Además, se enfatiza la importancia del contexto y el uso de la escritura como

forma de comunicación para fortalecer el uso de la lengua.

Promover la escritura de textos descriptivos mediante la transferencia gradual de escritura, en una lección enfocada, para fortalecer la expresión escrita.

El docente Fernando inicia la clase con la siguiente pregunta escrita en la pizarra: ¿cómo los escritores y las escritoras elaboran buenas descripciones para *mostrar* qué está pasando? Esta interrogante la ha redactado con base en el objetivo de la clase que escribió para su planificación (ver Módulo 4): “los y las estudiantes redactan textos descriptivos para ‘mostrar’ qué está pasando”. Fernando lee la pregunta en voz alta y pregunta qué es una descripción. Solicita la colaboración de dos o tres estudiantes para responder.

Luego, explica que ha subrayado la palabra ‘mostrar’ porque quiere enfatizar la importancia de una buena descripción escrita: que quien la lea sienta que está viendo una película. Cuando el o la escritora muestra, en vez de decir, cómo es el objeto de escritura, el texto posibilita la recreación de una película mental. Fernando pregunta a la clase si les gusta ver películas. Todos y todas responden que sí. Entonces explica que un texto con una descripción apropiada es aún mejor que una película, y que un buen autor o autora puede mostrar con sus palabras un objeto, personaje o escenario.

Fernando escribe la siguiente oración en la pizarra: _____. Les pregunta a sus estudiantes qué imaginan. Llama a algunos para que compartan su película mental. “Esta oración es una descripción, pero no detalla mucho qué está pasando. No sabemos qué tipo de tristeza tiene la niña: ¿está llorando?, ¿está gritando? Debemos aportar detalles para hacer una buena descripción”, enfatiza el docente.

“Por ejemplo, dice Fernando, imaginen que en vez de esa oración, hubiera escrito éste texto” (escribe lo siguiente en la pizarra):

Sus ojos, rojos, se llenan de lágrimas. Los pliegues de su boca caen, el labio inferior tiembla suavemente. Exhala con fuerza y la primera lágrima acaricia su mejilla. Baja la cabeza.

Cuando termina de escribir, Fernando lee el texto en voz alta, con entonación adecuada, y pregunta: “¿Cuáles son las diferencias?”.

Un estudiante responde que ninguna, que los dos textos describen a una persona triste. El docente pregunta a los demás: ¿qué piensan del comentario de su compañero?, ¿están de acuerdo? Posibilita algunos aportes para que la fluidez de la clase continúe. Luego, concluye que el primer texto expresa algo general, pero el segundo texto *muestra* paso a paso qué le sucede cuando está triste, es decir, el último es una descripción detallada.

Ahora, Fernando escribe otra oración en la pizarra: _____. Pregunta si esa oración está mostrando cómo se siente el niño al estar cansado. Los motiva: “¿Cómo podemos escribir una descripción rica en detalles para mostrar lo que significa que el niño está cansado?”.

Sus estudiantes levantan la mano. “Sus ojos se cierran”, responde una niña. Fernando repite

esta oración y les pregunta a los demás si están de acuerdo con esa frase para iniciar. Un niño levanta la mano y dice: “Podemos escribir que sus ojos se empiezan a cerrar, pero él los abre rápidamente”. Fernando le pide al niño que demuestre cómo es esa acción. El niño actúa, cierra los ojos y el docente pregunta si están de acuerdo en iniciar con esa oración. La clase dice que sí. Fernando la escribe en la pizarra. Al pasar algunos minutos, se ha construido el siguiente texto:

Sus ojos se empiezan a cerrar, pero él los abre rápidamente. Su cabeza cae y los ojos, nuevamente, se cierran. Cada vez que esto sucede, levanta la cabeza, asustado, y abre los ojos con brusquedad. Luego da un gran bostezo.

Fernando lee los dos textos y pregunta a la clase qué piensan. Subraya las palabras ‘triste’ y ‘cansado’ en las dos oraciones iniciales. Pregunta qué tipos de palabras son para destacar que se trata de adjetivos. Luego, enfatiza en que, para mostrar detalles, una buena descripción usa especialmente adjetivos, aunque también emplea adverbios y sustantivos. Luego, muestra oraciones escritas en la pizarra que “dicen”: ‘ella tiene *hambre*’, ‘él está *alegre*’, ‘ellos están *enfermos*’.

Anticipadamente, el docente había escrito las mismas oraciones en pedacitos de papel; procura que hayan suficientes para que cada estudiante obtenga una oración (las oraciones se repiten). Coloca los papeles en una bolsita y pide que cada quien elija uno al azar. Fernando explica que van a jugar: cada estudiante tiene una oración que escribirá de nuevo para “*mostrar*” lo que le sucede al personaje. Les dice que no pueden usar la palabra subrayada y que no se preocupen por el género del personaje.

Al final, los y las estudiantes tendrán la oportunidad de leer su escrito en voz alta y los demás

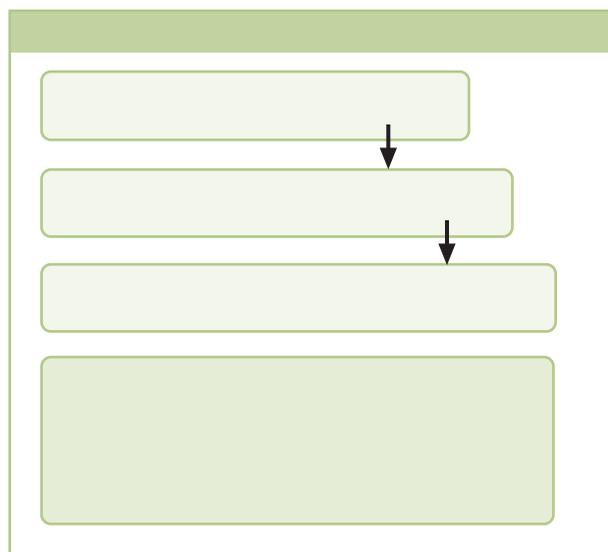
podrán adivinar cuál oración de las escritas en la pizarra se está describiendo. Las buenas descripciones se destacarán, pues la clase acertará rápidamente.

El docente concede 10 minutos para la actividad. Durante este tiempo, camina por el aula para apoyar a sus estudiantes y leer algunas descripciones. Les hace consultas: ¿cómo es una persona enferma?, ¿cómo es una persona alegre? También realiza gestos y mímica para apoyar al alumnado a visualizar los detalles.

Fernando les recuerda a sus estudiantes que deben leer sus escritos para revisarlos, que es la oportunidad para verificar el sentido y la ortografía, entre otros aspectos de interés. Finalmente, pide voluntarios para leer sus textos. Quien lee elige a algunos compañeros y algunas compañeras para que digan a qué oración se refiere la descripción.

Al final de la clase, el docente explica que tendrán la oportunidad de efectuar esa actividad y otras parecidas varias veces, por lo que no importa que algunos no hayan participado. Retoma la pregunta que usó para iniciar, verificando el aprendizaje de la clase. Luego, recoge los textos descriptivos para exhibirlos en el aula bajo el título *‘Textos que muestran’*.

Este día, Fernando sigue adelante con los textos descriptivos: La descripción como apoyo de la narración para la escritura de un cuento. Usa como motivación una imagen que encontró en una revista local. Escribe en la pizarra la pregunta orientadora: ¿cómo los buenos escritores y las buenas escritoras usan narraciones y descripciones para apoyar la escritura de cuentos? Fernando explica que escribirán descripciones como las del día anterior, pero que hoy las usarán para redactar cuentos con base en la imagen. Primero, tienen que planificar las historias.



Rápidamente, Fernando elabora en la pizarra, con cuatro cajas y dos flechas, el esquema. Modela cómo llenarlo con base en la imagen. Utiliza las figuras y el escenario de la imagen, por ejemplo: un niño caminando con una mujer en el campo. Luego, piensa en voz alta: “Bueno, yo voy a escribir un cuento basado en esta imagen. ¿Qué puede pasar? Quizás el niño está caminando con su mamá en el bosque para ir a visitar su abuela... ¿Qué piensan ustedes de esta idea?”.

El docente pide algunas opiniones y entre todas y todos deciden que será así: el niño va de visita a casa de su abuela con su tía, no con su mamá.

Fernando escribe bajo la palabra ‘_____’ que el niño va con su tía a la casa de la abuela. Luego, piensa en voz alta: “¿Qué pasará después? Quizás algo peligroso... puede encontrar a una vaca enojada... ¿Qué piensan ustedes?”.

Los niños y las niñas están de acuerdo, pero no les gusta la idea de una vaca enojada. Unos sugieren que encuentre a un lobo, pero reconocen que es muy parecido al cuento de *La Caperucita Roja*; entonces deciden que mejor una serpiente. Fernando lo escribe en la caja después de la palabra ‘_____’.

Por último, les pide a sus estudiantes pasar a la caja con la palabra ‘ ’. Solicita conversar tres minutos en equipos. Después, motiva la participación y discusión de dos equipos. Concluyen que la serpiente ayudará al niño y a su tía a llegar a la casa de la abuela. El docente completa el esquema.

Fernando comunica que ahora están listos y listas para empezar su cuento. Lee de nuevo la pregunta orientadora en voz alta para no olvidar el objetivo de la escritura: ¿cómo los buenos escritores y las buenas escritoras usan narraciones y descripciones para apoyar la escritura de cuentos? Piensa en voz alta: “Bueno, voy a narrar entonces, empiezo con una descripción del escenario. Puedo usar la imagen para apoyarme”. Piensa en voz alta, siempre mostrando cómo mirar la imagen y releer el esquema, para ayudarse a crear una descripción y finalmente escribirla en un cartel:

El sol está alto en el cielo, pero el aire está fresco bajo los árboles del bosque. Josecito camina con su tía Sofía para visitar a su abuela. La abuela vive al otro lado, en una casita chiquitita y acogedora. Caminan por el bosque, escuchando los cantos de los pájaros y el sonido de las hojas bajo sus pies.

“Aquí he empezado a mostrar y contar que pasó . Ahora tengo que mostrar y contar qué pasó ... Voy a trabajar en esto mientras ustedes hacen sus propios escritos”, explica Fernando. Entrega imágenes a cada equipo y explica que compartirán la imagen, pero que cada uno escribirá su propio cuento. Comunica que dibujarán individualmente el esquema y que lo completarán en su cuaderno. Debajo del esquema, redactarán sus cuentos apoyándose en descripciones y narraciones. Fernando también sugiere que escriban la pregunta orientadora para que no olviden el objetivo de la tarea.

Después, les expresa a sus estudiantes que tendrán cinco minutos para llenar el esquema y circula por el aula para ofrecer apoyo y formular preguntas para motivar ideas. Avisa cuando falta un minuto para terminar y, luego, indica que deben escribir sus cuentos, aunque no hayan terminado de completar el esquema. Más tarde habrá tiempo para concluirlo, lo importante ahora es empezar a escribir cuentos empleando la descripción.

El docente continúa circulando por el aula durante los veinte minutos que dura la escritura. Intenta consultar con al menos dos estudiantes, pero además conversa brevemente con otros (según cómo esté la clase, si no están listos puede ser una prioridad del docente modelar la escritura). Luego, Fernando avisa a la clase que tienen diez minutos y, después, dos minutos más para concluir. Al final, lee nuevamente la pregunta orientadora y pide a todos y todas que releen sus cuentos para reconocer errores; les explica que a veces se escribe con tanta emoción que se olvidan signos de puntuación y palabras.

Al final, Fernando pide a unos y unas que lean en voz alta sus cuentos. Solicita que la clase recuerde la meta de escritura y piense en ella para reaccionar ante los cuentos de sus amigos y amigas. Fernando elige estudiantes con base en sus observaciones durante la escritura. Después de una presentación, pregunta a la clase: “¿Qué piensan de este escrito?”. Algunos estudiantes reaccionan.

Después de escribir la nueva pregunta orientadora en la pizarra, Fernando la lee en voz alta: ¿cómo los buenos escritores y las buenas escritoras revisan sus escritos para mejorar la descripción con el uso de adjetivos y adverbios? Explica que hoy revisarán sus cuentos. Muestra el inicio del cuento del día anterior en un cartel, al que le ha agregado el final. Lee toda la historia

en voz alta y permite que algunos y algunas estudiantes compartan sus observaciones. “Me alegro que les guste mi cuento. Pero yo creo que todavía lo puedo mejorar con más descripciones. Aquí escribí que quiero agregar adjetivos y adverbios. Estas son palabras descriptivas. ¿Alguien me puede dar un ejemplo?”. En pleno, los niños y las niñas aportan ejemplos como ‘rojo’, ‘mojado’, ‘temprano’, ‘tarde’, entre otros.

Luego, el docente saca un plumón de un color diferente al que usó el día anterior y explica que revisarán su cuento para agregar palabras descriptivas que mejoren el texto. Pensando en voz alta, hace los siguientes cambios:

El sol está alto en el cielo azul, pero el aire está fresco y húmedo bajo los árboles del bosque. Josecito camina despacio con su tía Sofía para visitar a su abuela.

Luego, lee la siguiente oración y pide los aportes de la clase para mejorarla, agregando lo siguiente:

La abuela vive al otro lado del gran bosque, en una casita roja, chiquitita y acogedora. Caminan por el bosque, escuchando los cantos ruidosos y dulces de los pájaros y el sonido crujiente de las hojas bajo sus pies.

Después, Fernando explica que deben releer sus cuentos del día anterior para revisarlos y agregarles palabras descriptivas. Como siempre, él monitorea el tiempo y avisará de cuánto disponen; además, les hace consultas y observaciones. Al final de la clase, lee de nuevo la pregunta orientadora y la comparten; a veces solamente leen una oración antes y después del cambio.

El docente felicita a sus estudiantes por su trabajo y les dice que antes de terminar queda

un paso más. Pide que escuchen cómo él lee su cuento y las pausas que hace. Lee nuevamente el primer párrafo de su cuento, señalando con su dedo y haciendo pausas momentáneas cuando hay comas y puntos. Pregunta cuáles marcas gráficas se usan para mostrar pausas; elige un par de estudiantes para señalar las marcas de puntuación. Pide que trabajen en parejas: uno a uno leen el cuento mientras la otra persona verifica la puntuación. Luego, cambian roles.

Fernando pide que se reescriba el cuento incorporando todas las revisiones y que lo pasen en limpio en casa para traerlo al día siguiente. Los coloca en las paredes de la clase y brinda el tiempo necesario para que todas y todos los lean en voz alta.

- ¿Cómo se usa el tiempo de la clase?, ¿cuánto tiempo escriben los niños y las niñas?
- ¿Cuándo hace el modelaje el docente?, ¿por qué?
- ¿Cuándo hace la práctica guiada el docente?, ¿por qué?
- ¿Cuándo escriben individualmente los y las estudiantes?
- ¿Qué hace el docente mientras la clase escribe?, ¿por qué?
- ¿Cómo se fomenta el proceso de producción de textos?

- Presentar la pregunta orientadora.
- Modelar la escritura.
- Dirigir una práctica guiada.

- Consultar durante la escritura individual.
- Compartir en pleno.
- Revisar la pregunta orientadora.

- Presentar la pregunta orientadora.
- Modelar el uso del esquema.
- Dirigir una práctica guiada del esquema.
- Modelar la escritura.
- Dirigir una práctica guiada de la escritura.
- Consultar durante la escritura individual.
- Revisar la pregunta orientadora.
- Compartir en pleno.

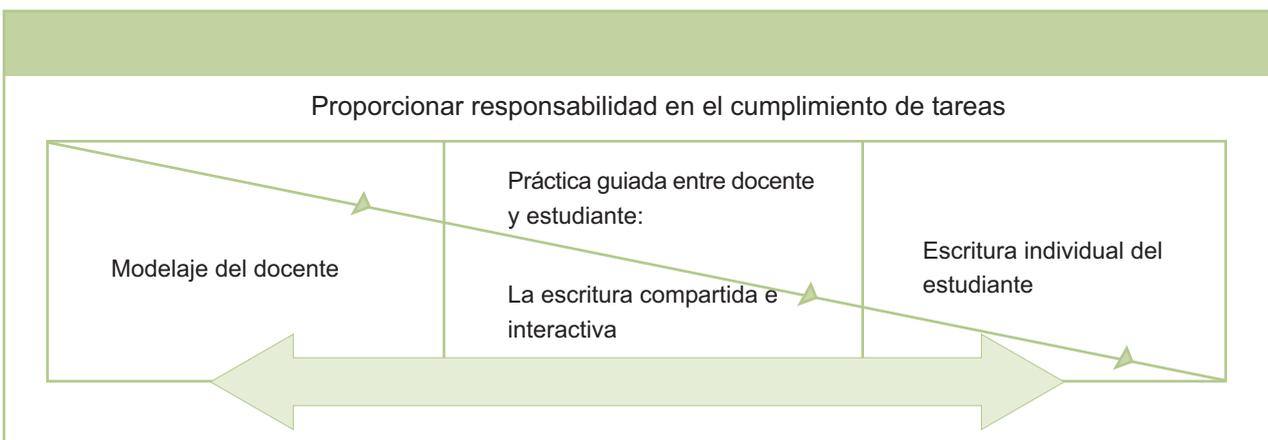
- Presentar la pregunta orientadora.
- Modelar la revisión.
- Dirigir una práctica guiada de la revisión.
- Consultar durante la escritura (revisión) individual.
- Revisar la pregunta orientadora.
- Editar en parejas.

- En el día 1, usar imágenes para estimular las descripciones.
- En el día 2, escribir diferentes tipos de textos: guías turísticas, diarios, catálogos, entre otros.

Bajo el enfoque comunicativo, se enfatiza que la expresión escrita es un proceso, no solamente un producto. Los y las estudiantes siguen este proceso como si fueran autores y autoras de verdad, dando validez a su trabajo como escritores y escritoras con un propósito: escribir para comunicar mensajes significativos. Como la lectura, la escritura se desarrolla en etapas,

siempre profundizando las destrezas y habilidades para llegar a niveles más convencionales e independientes de escritura.

En el segundo ciclo de Educación Básica, los y las estudiantes ya han aprendido el código de la lengua escrita. Ahora, empiezan a dominar los tipos de técnicas como la descripción y la





narración, las características de diferentes tipos de textos y la reflexión constante sobre la lengua. En el salón de clases que considera la escritura como un proceso, el o la docente crea situaciones en las cuales la escritura es la manera natural de comunicarse. En esta aula ocurre un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad desde la o el docente hacia el estudiante.

El o la docente modela continuamente la escritura, facilitando prácticas guiadas para orientar el trabajo individual. Al final, siempre reconoce el esfuerzo y celebra la escritura. Además, cuando se comparte se fomenta la comunidad de escritores y escritoras.



	<p>Minilección (clase entera)</p> <p>Escritura modelada</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Compartir el objetivo (pregunta orientadora) ● Leer un texto seleccionado para la clase (si es posible, en el área de lectura): <ul style="list-style-type: none"> - Un aspecto de la técnica del autor o autora - Un ejemplo del género estudiado y sus rasgos - Una estrategia de escritura particular ● Compartir un ejemplo de un escrito de la o el docente, ya preparado, sobre el proceso de la escritura, pensando en voz alta ● Utilizar un ejemplo de escritura estudiantil 	<ul style="list-style-type: none"> ● Escuchar y leer con el o la docente ● Demostrar comprensión (por ejemplo, contarle a su pareja, explicarle al docente, conversar con el equipo, etc.)
--	---	--	--

	Práctica guiada: escritura compartida o interactiva (clase entera o el o la docente con un grupo particular de estudiantes)	<ul style="list-style-type: none"> ● Escribir frente a la clase con la ayuda del estudiantado ● Facilitar una escritura compartida o interactiva para orientar la escritura estudiantil y verificar habilidad para empezar la escritura individual 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dar aportes para escribir un texto compartido en pleno ● Observar y responder a un texto modelo
	Escritura individual	<ul style="list-style-type: none"> ● Orientar al alumnado para escribir y practicar estrategias ● Monitorear mientras los y las estudiantes trabajan individualmente ● Formar parejas para compartir lo elaborado 	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajar en escritura individualmente ● Practicar estrategias modeladas ● Conversar con el o la docente para discutir su escrito ● Hablar con sus compañeros o compañeras sobre su escrito
	Realizar consultas	<ul style="list-style-type: none"> ● Conversar individualmente con las y los estudiantes sobre su escrito ● Mantener el archivo de las conversaciones con los niños y las niñas para usarlo en la planificación de la clase 	
	Compartir Intercambio entre autores y autoras (clase entera)	<ul style="list-style-type: none"> ● Preseleccionar estudiantes para compartir trabajos significativos ● Reunirse con el grupo entero (si es posible, en un área de lectura) ● Facilitar discusiones sobre los textos elaborados 	<ul style="list-style-type: none"> ● Escuchar y disfrutar ● Participar en conversaciones

El proceso de transferencia gradual de la responsabilidad al escribir ocurre progresivamente por medio de las lecciones enfocadas. Los ritmos personales varían en este proceso, pero la clase siempre avanza hacia la escritura independiente. Se inicia con una minilección en la cual el o la docente modela la escritura o provee un modelo de texto escrito. En este momento, se presenta la pregunta orientadora o una indicación para aclarar el objetivo o propósito de la clase para mantenerla enfocada.

La minilección es breve, no más de 20 minutos, y orienta el trabajo estudiantil acerca de una destreza o estrategia específica y viable para los niños y las niñas.

Luego, en la práctica guiada, el o la docente trabaja con el estudiantado para escribir un texto compartido o reflexionar sobre el texto modelo. En este momento, se practica en pleno la estrategia de escritura modelada para ver si tienen preguntas o dudas antes de iniciar el

trabajo individual. Durante esta práctica, el o la docente verifica la comprensión del estudiantado, observando para reconocer a los y las estudiantes que necesitan apoyo extra para cumplir el trabajo. La práctica guiada también se puede componer de un diálogo o una charla con la clase para discutir el trabajo individual que se desarrollará.

La mayor parte del tiempo de clase, los y las estudiantes están escribiendo. Esta es una diferencia grande entre la práctica tradicional de la enseñanza de la escritura. El enfoque comunicativo fomenta la expresión escrita: los y las estudiantes deben escribir el tiempo suficiente para practicar la estrategia presentada por el o la docente. La clase desarrolla paso a paso la habilidad de la escritura, aprendiendo cómo mantenerse enfocados en el trabajo. Durante este tiempo, el o la docente circula por el aula para realizar consultas, conocer estilos y necesidades, brindar consejos, apoyo y retroalimentación. A veces, decide trabajar con un grupo pequeño para responder a necesidades compartidas.

Al final de la clase, siempre los y las estudiantes socializan sus textos. A veces lo llevan a cabo

en parejas o equipos. Otras veces lo hacen en pleno. No todos y todas pueden compartir diariamente, pero si cada día comparten entre dos y cinco estudiantes, en un mes es posible escuchar a la clase entera. Esta actividad valida el trabajo estudiantil, promueve el protagonismo y fortalece la comunidad en el aula de lectores y lectoras y de escritores y escritoras. Escribir sin compartir es como ensayar una obra de teatro sin presentarla al final. La escritura, como todos los modos de comunicación, es un proceso social que requiere apoyo, retroalimentación y participación entre compañeros y compañeras.

Además, el salón de clase se ambienta con materiales elaborados durante la producción de textos: carteles vivos y afiches apoyan al estudiantado en el proceso y los materiales elaborados por ellos y ellas se ubican en todas partes, en versiones de borrador o ya editados y publicados. La ambientación se enriquece con actividades complementarias para fomentar el hábito lector y escritor, con clubes de lectura y escritura y con materiales accesibles; continuamente evoluciona la biblioteca del aula y aumentan los espacios para compartir y las recomendaciones para leer.



A veces se considera que el texto argumentativo es demasiado complejo para estudiantes jóvenes. Sin embargo, ya se sabe que aun el niño más pequeño o la niña más pequeña sabe negociar y argumentar por qué debe recibir un juguete, por qué debe hacer lo que hace su hermana mayor, por qué puede salir con su amigo, etc. Y si ya puede argumentar con el lenguaje oral, lo

puede hacer también con un texto escrito. En esta lección clave, la docente Sandra motiva el trabajo estudiantil con un tema que sabe que les interesará, entonces promueve un aprendizaje significativo para la clase. Crea contexto para aumentar la motivación del estudiantado, utilizando la carta (un texto ya conocido) para promover la argumentación y establecer un contexto familiar.

Promover la escritura de textos argumentativos mediante aprendizajes significativos para fortalecer la expresión escrita.

La docente Sandra entra a la clase y coloca sus cosas en el escritorio. Tiene cara de preocupación y se ve molesta. Camina con mirada fija frente a la pizarra, mostrando su malestar. Poco a poco, los y las estudiantes reaccionan y se sientan silenciosamente en los pupitres; parecen preocupados por su docente.

Sandra anuncia a la clase: “Tengo malas noticias. Acabo de llegar de la dirección y la directora dice que los niños y las niñas no están aprendiendo suficiente en esta escuela. Ella cree que ustedes juegan demasiado y que no toman con seriedad su educación. Dice que va a suspender el recreo. Yo intenté explicarle que el recreo es importante, pero no me quiere escuchar...”.

Inmediatamente, la clase empieza a quejarse. Todos y todas hablan. Sandra pide atención y que hable una persona a la vez. Los y las estudiantes levantan la mano para pedir la palabra:

- No es justo.
- ¿Cuándo vamos a comer?
- No vamos a poder jugar fútbol.
- ¿Cuándo vamos a hacer ejercicio?
- ¿Cuándo vamos a ir al baño?

Sandra escucha atentamente, valorando cada comentario. Luego expresa: “Quizás podamos convencer a la señora directora de mantener el recreo. Vamos a escribir cartas para compartir nuestras opiniones. Pero si queremos que ella nos tome en serio, necesitamos argumentar. No podemos quejarnos, tenemos que explicar con claridad y razón”.

Sandra escribe en la pizarra: ¿por qué necesitamos recreo? Luego pide que, nueva-mente, empiecen a enumerar razones. Cada vez que un niño o una niña afirma algo, Sandra le pide que defienda su argumento. Por ejemplo, una niña dice: “Sin recreo no vamos a poder comer”. Sandra pregunta: “¿Por qué es importante comer?”. La niña responde: “Para no tener hambre”. Sandra pregunta a los demás si quieren agregar algo. Un niño dice que algunos estudiantes no comen en la casa y que el recreo es la única oportunidad para comer. Otra niña explica que es importante no tener hambre y estar satisfecha para pensar mejor.

Sandra detalla todo en el siguiente organizador

	<ul style="list-style-type: none"> ● Para estudiar y aprender mejor ● Algunos estudiantes no comen en la casa ● Les ayuda a concentrarse en la clase
	<ul style="list-style-type: none"> ● El ejercicio es importante para la salud ● Les ayuda a relacionarse con otros niños y otras niñas
	<ul style="list-style-type: none"> ● Ir al baño, tomar su refrigerio, conversar con las y los docentes, observar a sus estudiantes en el recreo

Después de siete minutos en esta actividad, Sandra les explica que este listado les ayudará a escribir la carta para la directora. No tienen que usar sólo esta información, también pueden escribir otras ideas que no están en el listado.

Luego, les recuerda a sus estudiantes que le escribirán una carta a la directora para argumentar sus opiniones. Coloca un papelón en la pizarra y pregunta: ¿qué hacemos para escribir una carta? Los y las estudiantes levantan la mano y Sandra selecciona algunas participaciones. Según los aportes de la clase, anota cómo y dónde ubicar las características claves para llegar a un acuerdo con relación a los elementos importantes de la carta.

Sandra les pide a sus estudiantes que inicien las cartas para la directora. Comunica que deben contener al menos tres buenas razones por las que no conviene suspender el recreo.

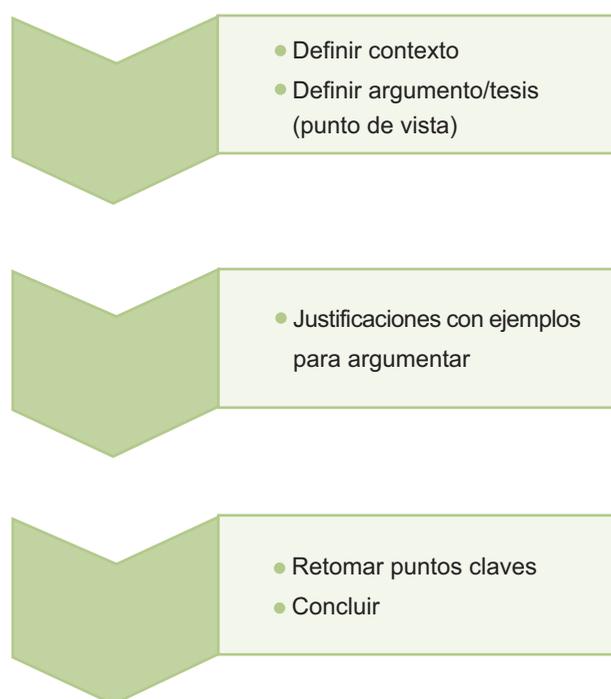
Durante el ejercicio, Sandra circula por el aula: lee los escritos, apoya la generación de ideas y la producción de textos. Les avisa a sus estudiantes cuando faltan cinco minutos para terminar y les recuerda que no se deben preocupar si no han finalizado, pues más tarde dispondrán de tiempo para ello. Les recuerda revisar todo el texto para verificar la ortografía y la puntuación.

Al final de la clase, Sandra invita a tres o cinco estudiantes a compartir en pleno. A quienes no han concluido, les pide que terminen de escribir la carta en su casa y que la revisen nuevamente para verificar si los argumentos o las justificaciones son lo suficientemente fuertes para convencer a la directora.

Este día, los y las estudiantes llegan con sus cartas terminadas. Sandra celebra el éxito del trabajo y no sanciona a quienes no han cumplido

el trabajo en casa; les dice que, poco a poco, dispondrán de tiempo en la clase para concluirlos. Luego, invita a dos o tres estudiantes que no lo hicieron ayer, a leer su carta frente a la clase.

La docente comenta que ha considerado mucho la importancia de los argumentos que plantean ante la directora y quizás la mejor manera de convencer a alguien de algo sea por medio de un ensayo. Escribe en la pizarra la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo los buenos escritores y las buenas escritoras escriben ensayos para argumentar su punto de vista? Sandra les presenta el siguiente esquema:



Luego, la docente lee en voz alta un fragmento del *Minimum Vital*, famoso ensayo del escritor salvadoreño Alberto Masferrer. Selecciona un párrafo de fácil comprensión para la clase y con un tema adecuado. Les pide que escuchen e identifiquen qué es un argumento. Después de la lectura, retoma el esquema para reforzar la utilidad de cada parte; se enfatiza la secuencia argumentativa para exponer y justificar los argumentos del texto (el tiempo para esta actividad es de 10 minutos).

Sandra pide que releen la pregunta orientadora. Les explica que usarán las cartas formales que elaboraron en la clase pasada para construir un ensayo acerca de la importancia del recreo. La docente explica a la clase que brindará un ejemplo. Sin embargo, después de considerarlo, ha empezado a creer que quizás la directora tiene razón y que está de acuerdo con la nueva decisión y no cree que el recreo sea necesario. Comenta que escribió un ensayo para la directora y muestra éste como un texto modelo.

Recientemente, la dirección ha dado a conocer su decisión de suspender el recreo para ampliar el tiempo de las clases durante la jornada escolar. Yo estoy de acuerdo con esa decisión, pues como docente me doy cuenta de que muchos niños y muchas niñas necesitan más tiempo de aprendizaje en la clase.

Sandra lee el párrafo y piensa en voz alta. Se pregunta a sí misma si ha logrado crear el contexto por el que está de acuerdo en suspender el recreo y también si ha podido justificar esa decisión. Les dice que desea explicar que tener quince minutos más de clase en Lenguaje al día significará mucho tiempo más en el año. Identifica en dónde colocar esa información dentro del esquema y señala que forma parte de la secuencia argumentativa y no de la introducción (el tiempo dedicado a esta parte es de 13 minutos). Luego, les demuestra el segundo párrafo.

Menos tiempo en recreo significa más tiempo para estudiar. En una jornada escolar, hay tres recreos de quince minutos cada uno. Aunque no parece mucho, en una semana equivale a una hora y quince minutos; en un mes, esto se convierte en cinco horas; en un año lectivo de 10 meses, significa ¡cincuenta horas! Entonces, quitar un recreo diario para apoyar la clase de Lenguaje significará mucho más tiempo para esa materia. Muchos y muchas estudiantes se beneficiarán con ello y escribirán y leerán más. Con los otros dos recreos se le puede dedicar más tiempo a Matemática, Ciencias, Estudios Sociales y Educación Física.

Sandra lee su párrafo en voz alta, modelando cómo hacer pequeños ajustes para mejorar puntuación, ortografía, coherencia y claridad. Luego, lee la definición de lo que comprende la secuencia argumentativa y verifica que el párrafo cumpla con esas características. Le recuerda a la clase que debe justificar tres razones. Solamente tiene una, pero plantea ya la conclusión para dar una idea de cómo elaborarla.

En conclusión, es obvio que los niños y las niñas se van a beneficiar y dispondrán de más tiempo para sus estudios. Sin recreo, hay mucho más tiempo para las actividades académicas. Por estas razones, yo apoyo la decisión de suspender el recreo.

Sandra lee la conclusión en voz alta y la compara con las características del esquema (tiempo invertido: 5 minutos). Ahora, explica a la clase que va a leer todo el texto en voz alta, con las tres partes del esquema, y quiere que todos y todas sigan la lectura en silencio para luego comentar qué observan en el artículo de opinión. Se comparten las observaciones brevemente (tiempo invertido: 5 minutos).

Ahora, la docente invita a sus estudiantes a escribir sus ensayos con base en sus cartas y el esquema de la pizarra. Antes de empezar, les pide que escriban su argumento o punto de vista en una oración: si están de acuerdo o no con la decisión de suspender el recreo. Luego, les solicita escribir tres justificaciones o argumentos.

Después de anotar las ideas, la clase inicia la escritura de sus ensayos. La profesora circula por el aula para recibir consultas y brindar apoyo y sugerencias. Lee sobre los hombros de ellos y ellas y formula preguntas para motivar reflexión sobre la lengua, el uso del lenguaje, las ideas y la coherencia del ensayo. A veces les pide que lean el texto en voz alta o lo hace ella para que noten cómo se escucha y evaluar, así, si aún deben efectuar cambios.

Sandra observa que la clase está avanzando, pero se requerirá de más tiempo para elaborar un primer borrador. Entonces, les dice: “Tienen cinco minutos para terminar. Mañana, tendremos de más tiempo para escribir y revisar nuestros escritos”. Les concede los cinco minutos e inicia el momento de compartir (tiempo total invertido en la clase: 40 minutos). Comunica a la clase que es muy importante aprovechar ese momento para dar sugerencias y retroalimentación. Recuerda que la mejor manera de responder a los textos de sus compañeros y compañeras es con las siguientes oraciones:

Me gusta (tal parte) porque: _____.

Una idea para mejorar (tal parte) es:
_____.

(La clase tiene una duración total de 45 minutos con la participación de entre dos y cinco estudiantes)

Hoy, la docente inicia con la misma pregunta orientadora del día anterior: ¿cómo los buenos escritores y las buenas escritoras escriben ensayos para argumentar sus puntos de vista? Sandra les recuerda a sus estudiantes que este día dispondrán de la clase para escribir sus ensayos, pero antes de empezar les quiere recordar el esquema que utilizarán como guía. Además, hace referencia al texto que escribió en la clase pasada, subraya la primera oración y explica que ésta tiene la idea central o el tema que defenderá y que las siguientes oraciones sirven para defender ese argumento. Pide que piensen en esa idea cuando escriban los párrafos correspondientes a la secuencia argumentativa del ensayo. Además, recuerda que el último párrafo debe reiterar nuevamente el punto de vista central del ensayo (tiempo invertido: 5 minutos).

Menos tiempo en recreo significa más tiempo para estudiar. En una jornada escolar, hay tres recreos de 15 minutos cada uno...

Este día, Sandra también circula por el salón para realizar consultas y brindar apoyo a quienes tuvieron dificultades el día anterior. A veces, observa que determinado estudiante tiene buenas ideas, que explica bien oralmente, pero que no escribe con propiedad; entonces toma el rol de lápiz para redactar esas ideas, promoviendo el protagonismo estudiantil. Siempre motiva a sus estudiantes para que concluyan las oraciones y los párrafos, y los felicita por el trabajo. La docente reconoce que el proceso tiene ritmos diferenciados para cada estudiante, entonces reconsidera la necesidad de contar con diferentes apoyos. Cuando atiende las consultas de sus estudiantes, dialoga y aclara que no siempre necesitan contar con tres argumentos; también les apoya para clarificar el lenguaje y para motivar nuevas ideas, etc.

Sandra avisa que todavía disponen de diez minutos más y anuncia que deben adelantarse hasta la conclusión si aún no la han hecho. Cuando quedan de dos a cinco minutos, les avisa nuevamente (el tiempo invertido es de 20 minutos).

Para finalizar, les solicita que revisen sus escritos para verificar la ortografía, puntuación y demás detalles. De pronto, se escuchan en el aula los murmullos de los y las estudiantes leyendo en voz baja para escuchar cómo suenan sus escritos (tiempo invertido: 15 minutos).

Sandra invita a algunos y algunas estudiantes a compartir. Sigue el mismo proceso de la retroalimentación del día anterior.

Al final de la clase, la docente recoge los textos que entregará a la directora y les avisa que

dispondrán del día siguiente para terminar sus escritos y redactarlos en limpio si lo desean.

Días después, la directora llega al aula repentinamente. Lleva el sobre de ensayos en sus manos y le pide permiso a Sandra para interrumpir la clase. Les dice a los y las estudiantes que estaba considerando suspender el recreo, pero después de leer los ensayos, ha recapacitado y ha cambiado de decisión. Lee en voz alta fragmentos de algunos ensayos para destacar las ideas que la llevaron a modificar su postura.

La docente ubica en una pared los ensayos bajo el título: "Argumentos exitosos sí convencen: ¡viva el recreo!".

- ¿Cómo se facilita el proceso de producción de textos?
 - ¿Por qué esta actividad inició con la carta y luego con el ensayo?, ¿por qué es importante trabajar el texto durante varios días?
 - ¿Cómo se realiza el proceso gradual de transferencia de responsabilidad de la escritura en estas clases?
 - ¿Cómo se motiva un aprendizaje significativo?, ¿cuáles motivaciones se pueden usar para incentivar aprendizajes significativos utilizando el texto argumentativo?, ¿qué otros formatos se pueden usar?
 - ¿Qué importancia tiene realizar consultas en la clase?
- Dirigir una práctica guiada para identificar las ideas fundamentales y para defender un argumento.
 - Los y las estudiantes escriben cartas para expresar sus ideas.
 - Compartir en pleno.
- Retomar el día 1. Compartir textos.
 - Proponer un nuevo formato.
 - Exhibir el formato (leerlo en voz alta) con un esquema.
 - Modelar la escritura de las partes críticas.
 - Pensar en voz alta continuamente para demostrar el proceso de escribir.
 - Solicitar reflexiones y preguntar a la clase.
 - Los y las estudiantes escriben individualmente.
 - El o la docente circula por el aula para atender consultas.
 - Compartir en pleno.
- Retomar el día 2.
 - Revisar brevemente las indicaciones. Recordar a la clase los puntos claves y orientar la atención hacia conceptos importantes.
 - Los y las estudiantes escriben individualmente.
 - El o la docente circula por el aula para brindar y atender consultas.
 - Los y las estudiantes releen sus textos para revisarlos y editarlos.
 - Compartir en pleno.
 - Vivir el aprendizaje significativo: compartir los argumentos con las personas apropiadas.
- Motivar a la clase con un estímulo controvertido que parece real y es importante para los y las estudiantes.

- Extender la escritura del ensayo: dividir las partes en días para pasar una clase entera en la introducción, una en el cuerpo y otra en la conclusión.
- En lugar del ensayo, se pueden trabajar los reportes, las fichas resumen, así como los medios de comunicación social (radio, televisión, periódicos y otros) para interpretar y comentar su contenido.
- Motivar la escritura de textos argumentativos para ayudar al estudiantado a emitir juicios críticos sobre temas científicos, sociales y culturales.
- Escribir y mandar cartas al editor o artículos de opinión a un periódico.

Para fortalecer el proceso de escritura, es importante la interacción de la o el docente con sus estudiantes en el momento que escriben. En las consultas, en forma individual o en grupos pequeños, el o la docente anda por el aula para atender a las necesidades de cada escritor estudiantil dentro de su propio proceso de construcción.

Las y los escritores dependen de los demás porque a menudo les resulta difícil ver los errores en su propio trabajo; la intención de la escritura siempre es obvia para quien la escribió, pero no tanto para un público. La mirada de quien está fuera del proceso es más crítica y sensible debido a que no tiene las presunciones del autor o la autora. Esta es la gran diferencia entre la escritura y la comunicación oral. Las explicaciones y los ajustes de palabras, gestos o movimientos corporales se usan en la comunicación oral. Por el contrario, la escritura no brinda apoyo adicional para ofrecer claridad a la lectora o el lector, sólo

la escritura misma. Asimismo, la redacción debe construir su propio contexto. Un texto que sólo es claro con la presencia de la autora o el autor, carece de sentido.

La producción de textos, aunque es un proceso individual, ocurre en un contexto social y con una función comunicativa: las y los escritores estudiantiles colaboran en la producción de textos, dan y reciben sugerencias y retroalimentación de sus compañeros y compañeras y de sus docentes.

Existen dos tipos de consultas: consultas dirigidas por el o la docente y consultas entre compañeros y compañeras.

Las consultas dirigidas por el o la docente refuerzan positivamente la minilección. Siempre se inicia con un reconocimiento positivo antes de señalar la necesidad de mejorar. Cuando se realizan consultas, no sólo se ayuda a clarificar el propósito de la escritura, sino que también se demuestran diferentes maneras de elaborar preguntas útiles. Las preguntas y las consultas siempre respetan la autoridad del autor o autora (estudiante), brindando opciones y espacios para que creen ideas sin imposiciones ni restricciones.

A continuación se sugieren algunas preguntas para realizar consultas de acuerdo con las seis características de la escritura eficaz presentadas en el Módulo 3: la idea, la organización, el estilo, la fluidez o claridad, la riqueza de expresión y la forma de la lengua.

- ¿Cómo vas con tu escrito?
- ¿Cómo elegiste el tema?
- ¿Qué cambios has hecho desde la última versión?

- ¿Cuál es la idea más importante aquí?
- ¿Cómo se relaciona el título con la redacción?

- ¿Posees suficiente información?
- ¿En qué parte vas en tu escrito
- ¿Cómo llegaste a este momento?

- Cuéntame más de esta parte.
- Esta parte no está muy clara, ¿me puedes explicar qué quieres decir?

- ¿Cómo suena el borrador cuando lo lees en voz alta?
- Coloca un círculo alrededor de la parte más emocionante.
- Indícame un momento que demuestra que tú has escrito este texto.

- ¿Puedes ser más específico aquí?, ¿puedes usar más detalles?, ¿puedes *mostrar* en vez de decir?
- ¿Es esta la palabra más adecuada para esta oración?

- ¿Has usado el listado de cotejo para examinar la puntuación?
- ¿Has revisado el deletreo de las palabras que te resultan dudosas?
- ¿Tienes indecisiones sobre la redacción de tu escrito?

- ¿Qué intentas hacer ahora en el texto?
- ¿Cómo piensas mejorar la redacción de esta versión?
- ¿Cuál parte está bien hecha?, ¿qué te gustaría desarrollar más?

- ¿Qué aprendiste sobre el proceso de escritura con este texto?

(Temple, 1993)

Las consultas entre compañeros y compañeras ocurren después de que el o la docente ha modelado el proceso de hacer preguntas y ha brindado consultas: el estudiantado está listo para consultarse entre sí. La consulta entre parejas implica estos pasos:

1. Leerle el texto a otro compañero o compañera.
2. Quien escucha cuenta lo que recuerda de la historia (aspectos interesantes).
3. Leer el texto una segunda vez para que el compañero o la compañera haga preguntas.
4. Escuchar atentamente las posibles sugerencias.
5. Efectuar solo los cambios que sientas que como autor o autora necesitan hacerse.

Es importante desarrollar lecciones para orientar y modelar las consultas entre parejas para que ellos y ellas sepan cómo ayudar adecuadamente a sus compañeros y compañeras, mostrando en todo momento una conducta responsable y respetuosa. ¿Cómo es una lección enfocada que modela la consulta entre parejas?

Tres rayas debajo de la letra o palabra	Poner mayúscula	<u>m</u> argarita es bella.
Dos rayas debajo de la letra/palabra	Poner en minúscula	Margarita es <u>B</u> ella.
⊗	Agregar un punto	Margarita es bella ⊗
	Palabra mal escrita	Margarita es <u>vella</u> .
	Orden de palabras	Margarita <u>bella es</u> .
^	Agregar una palabra	Margarita ^ bella.
	Borrar una palabra	Margarita es es bella.
Raya sobre una letra	Insertar tilde	Margarita <u>est</u> a bella.

Para lograr la comunicación efectiva de un mensaje en la expresión escrita, el autor o la autora toma en cuenta detalles puntuales que le permiten describir fotográficamente lo que quiere expresar. Los detalles y la descripción son imperativos para comunicar un mensaje con intención. Véanse los siguientes ejemplos de lenguaje impreciso y la misma expresión con más detalles y descripción. ¿Cuál es la diferencia entre la oración original y la reescrita?

→ El pequeño niño se encuentra hundido en la tristeza. Sus ojos, que son el espejo del alma, se nublan, y poco a poco las lágrimas, como lluvia, empiezan a inundarlos. Una a una van desparramándose silenciosamente sobre sus suaves mejillas, humedeciendo lentamente la tierna tez de su inocente rostro.

→ ¡No puedo encontrar las indicaciones de la tarea!, siempre pierdo todo en mi mochila. Realmente necesito una agenda para ayudarme a organizar mis trabajos, eso me ahorraría mucho tiempo y me ayudaría a estudiar.

Había diversas flores _____.

Corrieron alegremente _____.

Carlos quiere esos zapatos _____.

Karla tiene ideas geniales _____.



En el aula pueden darse infinitas oportunidades para aprovechar la experiencia de la y el estudiante en la escritura del texto explicativo. Con este tipo de texto, los niños y las niñas pueden contar en forma escrita lo que saben y están aprendiendo, eso fomenta su vocabulario y expresión mientras aumentan su habilidad de producir textos claros y coherentes para públicos lejanos. Un día lluvioso, un nuevo nido de pájaros, el nacimiento de una hermanita: todo puede servir como detonante o impulso para escribir textos. El o la docente aprovecha un momento importante en el aula o en la vida de la o el estudiante para facilitar un aprendizaje significativo en la clase.

Existen dos tipos de textos explicativos: los procedimentales o instructivos, que detallan los pasos o etapas para realizar un procedimiento (como una receta de cocina); y los declarativos, que muestran o demuestran el qué y cómo de alguien o algo (como la nota de una enciclopedia). Hay una gran variedad de textos explicativos disponibles en el aula: los diccionarios, las enciclopedias, los artículos de opinión escritos por el estudiantado o tomados de periódicos y la mayoría de los libros de texto de las diferentes asignaturas. Como ya se dijo, la lectura facilita el proceso de escritura, por lo que habrá que posibilitar el contacto de las y los estudiantes con este tipo de textos. Por otra parte, también pueden explorarse aspectos complementarios como gráficas, imágenes y burbujas. Asimismo, para escribir textos explicativos muchas veces se requiere llevar a cabo una investigación acerca del contenido, lo cual puede ser de cualquier asignatura.

En el siguiente caso, el profesor Roberto usa textos explicativos para motivar escritos, pero también para mejorar la calidad de la escritura en su aula.

Promover la escritura de textos explicativos mediante aprendizajes significativos para fortalecer la expresión escrita.

Hace días apareció una gran araña en el techo del aula; Roberto y sus estudiantes han disfrutado observando el proceso de construcción de la telaraña y la caza de comida. Días atrás, la clase desarrolló un breve texto sobre la araña y con esa redacción el docente se dio cuenta de la necesidad de mejorar la calidad de la escritura en su aula. Por eso ha decidido modelar su minilección con un texto tomado de una enciclopedia.

Las arañas poseen características en común con los insectos, pero pertenecen al grupo de los arácnidos, junto con los escorpiones, las garrapatas y los ácaros. Las arañas tienen ocho patas, mientras que los insectos, seis. Muchas tejen telarañas para cazar moscas y otros pequeños insectos. Tienen colmillos. Generalmente, paralizan a sus presas con veneno antes de matarlas, pero sólo unas pocas son venenosas para las personas.

Para empezar la clase, Roberto escribe en la pizarra la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo

escriben los buenos escritores y las buenas escritoras textos explicativos llamativos? Explica dónde encontró el texto y por qué pensó que despertaría el interés de la clase. Antes de leerlo, les recuerda a sus estudiantes el escrito que hicieron anteriormente y les dice que le gustó mucho el ánimo de esa clase y que ahora lo que se busca es mejorar la calidad de la redacción.

Después de leer este artículo sobre las arañas, tomado de la enciclopedia, lee un escrito estudiantil anónimo, construido antes durante una clase:

La araña está en el techo e hizo una telaraña. La araña es pequeña y come insectos. La araña tiene ocho patas.

El docente expresa que es un buen texto porque tiene mucha información sobre la araña, pero destaca que todas las oraciones suenan igual: siempre empiezan con 'la araña'. Explica que aunque es un texto informativo "serio", no significa que tiene que sonar aburrido. Un buen escritor o una buena escritora siempre considera el ritmo en su escritura, incluso cuando escribe para explicar y no para entretener.

Roberto les indica a sus estudiantes que leerá el texto en voz alta. Les pide que noten la diferencia en la forma de ambos escritos. Enfatiza la diferencia entre forma y contenido: les dice que no le interesa tanto saber la información que contienen los textos, sino la estructura del lenguaje: se lee como autores.

Al final de la lectura, lee nuevamente el texto estudiantil anónimo y pregunta cómo suena. Solicita mirar la estructura de las oraciones del párrafo tomado de la enciclopedia que él ha copiado en el cartel. Marca el texto con plumón para enfatizar los puntos del estudiantado y orienta sus observaciones con preguntas; lo que el docente busca es que se den cuenta de la variedad de estructuras oracionales.

Además de las palabras claves en las oraciones, los y las estudiantes reconocen que la longitud de éstas también cambia. Roberto llama la atención de la oración 'tienen colmillos'. Pregunta: ¿qué piensan de ese tipo de oración?, ¿cómo suena el texto? Después de algunos comentarios, enfatiza en que la construcción y longitud dan ritmo al texto y hacen que éste sea más ameno y no tan aburrido como un texto repetitivo en sus formas gramaticales.

Ahora que ha terminado la minilección y la práctica guiada, el docente reconoce que sus estudiantes todavía necesitan más apoyo antes de pedirles que escriban un texto explicativo sobre un tema de su selección. Por eso, les dice: "¿Acerca de qué podemos escribir textos explicativos? Yo encontré este texto en la enciclopedia. ¿Qué otros temas hay?". Rápidamente, realiza una lluvia de ideas en la pizarra para demostrar que existe variedad temática.

Ahora, Roberto les solicita que elijan un tema que les parezca interesante y que conozcan lo suficiente como para escribir un párrafo. Les pide que levanten la mano cuando tengan una idea. Luego, llama uno por uno a sus estudiantes para escuchar del tema seleccionado, de esta manera lo comparten y puede identificar quién tiene dificultad. Después de escuchar cada tema, los y las anima para que inicien su texto.

El docente circula por el salón, formula preguntas, motiva reflexión sobre el lenguaje empleado ("¿de qué otra manera puedo decirlo?") o lee el texto en voz alta para ayudarle al estudiante a escuchar su texto y sentir el ritmo.

Roberto avisa cuando quedan cinco minutos para finalizar y solicita que revisen el texto antes de compartirlo. Luego, les pide que discutan en parejas, intercambiando textos para que una persona lea el escrito de la otra. Brinda cinco minutos más para que conversen con su pareja sobre los trabajos.

A menudo, ciertos estudiantes mencionan algo importante o muestran especial interés en un tema. Cuando esto suceda, el o la docente debe aprovechar para ampliar el tema y responder a las inquietudes. A esta respuesta espontánea que se da en el instante se le llama “momentos de enseñanza”. Por ejemplo, una docente recuerda el día en que un estudiante llegó llorando al salón. El niño estaba muy molesto y ella le preguntó, frente a la clase, qué le pasaba. Él respondió que su perro se había perdido. Inmediatamente, otro estudiante se ofreció para ayudarlo a encontrarlo. Ella aprovechó el momento y le preguntó: ¿qué podemos hacer para ayudarte a encontrarlo? El niño le dijo que quería hacer avisos de búsqueda. La docente modeló, con la ayuda de sus estudiantes, cómo hacer ese texto en un cartel. Después, todas y todos hicieron avisos de búsqueda para pegarlos en la comunidad y obtener así información para encontrar al perro perdido.

Al final, Roberto lee de nuevo la pregunta orientadora y pide aportes de la clase. Les pregunta si creen que pueden usar la idea de cambiar la estructura (inicio, medio o final) y la extensión de las oraciones en todos los tipos de textos. La clase expresa que sí pueden hacerlo y manifiestan su acuerdo.

- ¿Cómo se facilita la transferencia gradual de la escritura?, ¿en qué consistió la minilección de Roberto?
- ¿Cómo se motiva una reflexión sobre la lengua?, ¿qué conocimiento gramatical se está enseñando, sin tener que destacar una norma específica?
- ¿Cuál será el siguiente paso para continuar con este tipo de texto?
- ¿Cómo ayudó el hecho de trabajar con un pequeño grupo de estudiantes?, ¿cómo usar la transferencia gradual para fortalecer las

necesidades de los y las estudiantes que tienen dificultades en la escritura?

- Definir la pregunta orientadora.
- Presentar un texto estudiantil anónimo, destacar qué es bueno y qué ideas pueden mejorarlo.
- Presentar un texto modelo. Leerlo en voz alta.
- Pedir reflexiones y observaciones del estudiantado acerca de la forma del texto modelo. Marcar las observaciones en el texto. Repetir varias veces las conclusiones.
- Preparar la clase para un trabajo individual.
- Los y las estudiantes escriben individualmente.
- El o la docente circula por el aula.
- Los y las estudiantes comparten en parejas.
- Retomar la pregunta orientadora.
- Escribir diversos tipos de textos informativos, tradicionales y no. Tradicionalmente, se consideran los siguientes tipos de textos como informativos: noticias, afiches, reportajes, etc. Sin embargo, se pueden utilizar textos literarios con el objetivo de explicar o informar, pero con énfasis en la expresión figurada del lenguaje: poemas, cuentos, canciones, entre otros.
- Realizar una investigación de mediano o largo plazo para fortalecer la producción de textos explicativos e informativos.
- Reflexionar sobre las palabras utilizadas en los libros que tienen textos explicativos, no solamente en el tipo de oración, sino también en la diversidad del vocabulario y en el tono “sofisticado o técnico”.

- Explorar el uso del tono o estilo en la escritura de textos explicativos: escribir en un tono muy serio sobre algo gracioso (por ejemplo, un anuncio oficial sobre leche derramada).
- Aprovechar la experiencia y las vivencias de los niños y las niñas para motivar la escritura de textos explicativos. Planificar visitas fuera del aula para inspirar ideas.

Tradicionalmente, se habla de escribir cuentos con los niños y las niñas, pero en el aula de segundo ciclo la cantidad de textos informativos que los y las estudiantes necesitan producir, aumenta. En el aula se exige producción de textos informativos como ensayos, reportes, resúmenes, tanto para apoyar el desarrollo del lenguaje como de las materias. Para que el estudiantado pueda producir textos informativos con temas y contenidos nuevos o técnicos, es necesario que siga un proceso de investigación; el proceso investigativo fortalece la producción de textos.

Asimismo, es importante que el o la docente tenga claridad sobre qué está evaluando del texto, es decir, si están enfatizando la calidad del contenido, la estructura o ambos procesos. Es decir, si el objetivo principal del personal docente es que el estudiantado demuestre dominio del contenido, no debe evaluar, en ese momento, la estructura del texto; si el objetivo es la estructuración de un texto informativo, se debe evaluar la calidad y coherencia del lenguaje escrito, no el contenido. Lo ideal es que el o la docente facilite un proceso para que los y las estudiantes produzcan textos que demuestran dominio del contenido y de la estructura del tipo de texto. Por ejemplo: la clase redacta cartas sobre un nuevo tema de Ciencias, como el sistema digestivo. Si el personal docente está

interesado solamente en la comprensión del contenido, es ese aspecto el que debe evaluar; si se preocupa por la estructura y las características de la carta, solamente a estos aspectos prestará atención; sin embargo, lo ideal es orientar el proceso de producción considerando los dos aspectos del texto (contenido y forma), la estructura y revisión del uso del lenguaje (forma y características, según el tipo de texto) y la exactitud de los conceptos científicos (vocabulario y procedimientos).



Con la técnica Yo-Busco, el o la docente presenta un tema abierto para que la clase lo investigue, utilizando los recursos disponibles (también se pueden seguir los mismos pasos para que toda la clase efectúe la investigación de un mismo tema). Con Yo-Busco se promueve un proceso investigativo que emplea varios tipos de textos y procesos como entrevistas, descripciones, enumeraciones, reportes, argumentaciones, entre otros, en función del objetivo y tema de investigación. Es importante conocer los recursos con los que se cuenta para orientar a la clase y desarrollar la investigación.

Yo-Busco, como técnica de investigación, se basa en los siguientes pasos. Se puede realizar con uno o varios temas.

El tema que se propone para la investigación es “Los hábitat de los animales”. Después de presentar el tema al estudiantado, el o la docente facilita una lluvia de ideas. Luego, comparten las ideas en grupos pequeños de 4 ó 5 estudiantes. En esta conversación, los y las estudiantes se preguntan acerca de posibles fuentes (humanas o documentales) donde se puede obtener información complementaria que ayude a enfocar el tema.

El o la docente presenta una pregunta orientadora: ¿cuáles son algunas fuentes de información que pueden usarse para conocer acerca de los hábitats de los animales? La clase realiza un ejercicio para pensar en posibles fuentes de información que les permitan profundizar sus conocimientos. Luego, los y las estudiantes averiguan en su comunidad acerca de los recursos disponibles (hablan con sus padres y madres, “investigan” durante el camino a la escuela, piensan en libros y textos que ya han visto o leído).

El estudiantado elige individualmente un tema (hábitat) y realiza una argumentación escrita sobre por qué quiere investigar y escribir acerca de él.

Utilizando la lluvia de ideas del paso 1, se describen qué recursos se van a utilizar y cómo los va a emplear para la investigación. Se puede utilizar un organizador gráfico o notas.

En una minilección, el o la docente modela cómo formular preguntas para una entrevista. La clase

hace lo mismo durante su trabajo individual; más tarde o al día siguiente, el o la docente modela la manera de dar una entrevista con una actitud positiva. Los y las estudiantes practican con un compañero o una compañera. En su tiempo exaula, se conduce la entrevista con algún miembro de la comunidad, que será un “experto” sobre el tema seleccionado.

El o la docente facilita un diálogo sobre cómo se pueden realizar observaciones en campo para apoyar la investigación. Se discute que las observaciones pueden resolver preguntas, pero también pueden motivar nuevas interrogantes: dialogan acerca de cómo tomar notas. Luego, los y las estudiantes trabajan en equipos para discutir dónde realizar investigaciones, con base en la observación de campo.

Utilizar la estrategia S Q A, que se aprendió durante el Módulo 4, para obtener nueva información de distintos textos de la biblioteca del aula, internet u otras fuentes.

En el proceso investigativo Yo-Busco se puede usar una combinación de los pasos 5, 6 y 7, según el tema y los recursos disponibles. Por ejemplo, si se quiere realizar una investigación sobre temas científicos del medio ambiente, los pasos 5, 6 y 7 son adecuados. Sin embargo, en una investigación de un tema de Estudios Sociales, los pasos 7 y probablemente el 6 pueden ser factibles.

El o la docente sigue adelante con más lecciones enfocadas para orientar la estructuración de un tipo de texto: se pueden escribir cartas sobre la experiencia, cuentos sobre un personaje, un animal en su hábitat, notas de enciclopedia, entre otros. El personal docente apoya al estudiantado en la producción del texto: todos y todas pueden escribir el mismo tipo de texto o lo pueden variar.

Por ejemplo, pueden preparar tres minilecciones según los siguientes temas: cómo escribir un texto con preguntas y respuestas, modelar una descripción y modelar una poesía. En cada clase, los y las estudiantes hacen sus propias versiones de cada texto, utilizando la información obtenida en Yo-Busco. Luego, eligen un texto para publicar en el proceso de producción de textos.

1. Iniciar un registro para detallar las consultas de la clase. Organizar un horario, tener tiempo planificado para cada estudiante, 1 ó 2 veces al mes. Este horario promueve protagonismo y motiva confianza entre docente y estudiante.
2. Planificar y realizar una serie de lecciones enfocadas (minilecciones con prácticas guiadas) para producir:
 - Al principio, realizar la misma clase que se presenta el día 1 en la lección clave 1 para facilitar comprensión acerca de lo que es un texto descriptivo. En la siguiente clase desarrollar un texto narrativo con elementos descriptivos. Siempre se siguen los pasos de producción del texto, realizar consultas en el proceso. Exhibir el trabajo en el aula o centro escolar.
 - Promover una experiencia significativa que motive la escritura. Los y las estudiantes deben seguir el proceso de producción de textos y, al final, compartir su argumento escrito de una manera apropiada; luego, enviarlo al periódico mural o compartirlo con miembros de la comunidad, entre otras opciones.
 - Se puede realizar una investigación como la de Yo-Busco o se inicia un aprendizaje significativo con base en algo importante en la vida de los niños y las niñas de la clase. Se deben desarrollar elementos lingüísticos y literarios en el contenido.
3. Discutir con colegas del centro educativo el manejo del tiempo en el aula y los retos de la enseñanza: ¿qué es difícil en la planificación y realización de minilecciones?, ¿cómo responde la clase ante el reto de la escritura individual?, ¿cómo se desarrolla la ciudadanía al compartir y celebrar el trabajo escrito?
 - En el aula que fomenta la expresión escrita se promueve la escritura como un proceso, no solamente como un producto. Dentro de este proceso, el y la docente, y otros adultos, modelan el proceso que sigue un autor o una autora, gradualmente pasando responsabilidad a la clase. Es importante organizar el tiempo de la clase para que los y las estudiantes pasen la mayoría de ese tiempo escribiendo y luego compartan sus escritos; por esta razón se usa el formato de la lección enfocada (minilección, práctica guiada, trabajo individual y compartir).
 - Se motiva la reflexión continua sobre la lengua para reconocer algunos formatos de diferentes tipos de textos y normas de gramática y ortografía. Los y las estudiantes necesitan leer variedad de textos para poder producirlos: leer es parte del proceso de escribir.
 - Es importante que los y las estudiantes se sientan motivados a escribir. Los trabajos de escritura en el aula deben ser aprendizajes significativos en la vida de los niños y las niñas para que reconozcan el valor y el poder de la palabra escrita.
 - Escribir, como toda comunicación, es un proceso social que ocurre dentro de contextos definidos. Es importante que los y las estudiantes tengan oportunidades para compartir sus escritos con sus compañeros y compañeras, su padre, madre, el o la docente, entre otras personas.



Unidad 2

Es esencial que los y las estudiantes aprendan a disfrutar la comunicación y que vean en la lengua escrita un vehículo que permite la elaboración y transmisión de múltiples ideas y expresiones. Los niños y las niñas necesitan aprender más que reglas convencionales y mecánicas del lenguaje, necesitan disfrutar y conocer el ritmo, sonido y poder de las palabras.

El autor y la autora son también artistas que forman y esculpen su obra en un proceso continuo, experimentan con el lenguaje como un artista experimenta con sus recursos: usan las formas de manifestación de la palabra en variados contextos y propósitos.

Para maximizar la experiencia como autor o autora, es importante que los y las estudiantes se introduzcan en el proceso de escritura de un tipo de texto por un tiempo extenso. El taller de escritura de largo plazo puede facilitar el estudio de un tipo de texto, permite conocer el estilo de quien escribe o saber cómo dirigir un proceso de investigación (ver Unidad 1). Se muestra cómo seguir los pasos de producción de textos dentro de un ambiente donde la lectura es importante para la escritura, más que la composición escrita por sí misma. Es decir, en el taller de escritura se lee tanto como se escribe.

En esta unidad se utiliza la poesía para modelar el desarrollo de un taller, detallando, en las variaciones, las posibilidades para la ejecución de talleres de fantasía; sin embargo, el taller de escritura sirve para estudiar, a largo plazo, cualquier tipo de texto, elemento literario, proceso de investigación o reconocimiento de un autor o autora o estilo literario particular. Para segundo ciclo, es recomendable un taller de 3 a 8 semanas, lo que permite conocer y producir, de forma más amplia, las características y elementos de un texto.

Promover la producción de textos poéticos mediante un taller de poesía para fortalecer la expresión escrita.

Taller de escritura mediante la poesía

Conociendo la poesía

Explorando la forma poética

La oda

El lenguaje figurado

Revisando y editando para terminar el taller



Aun en segundo ciclo, la poesía puede ser un concepto nuevo, aunque el vocablo sea conocido. A menudo, las y los estudiantes producen “poemas” en forma de prosa, utilizan el ancho típico de la página, el mismo uso de puntuación y lenguaje que se emplea en cualquier escrito convencional. Pero el conocimiento del poema y la poesía aumentan con los años y con cada nueva experiencia. Por esta razón, es importante verificar conocimientos previos con cada grupo de estudiantes, utilizando dinámicas y actividades que motiven la construcción de definiciones del texto, en este caso la poesía.

En la siguiente lección, la docente Haydee motiva los conocimientos previos para construir una definición comunitaria de poesía. En esta actividad, el proceso de construcción es tan importante como el producto final, la definición.

Construir una definición de poesía con base en su forma y contenido, mediante la comparación de prosa y verso, para fortalecer la expresión escrita.

La docente Haydee ha escrito, en un cartel, la siguiente pregunta orientadora: ¿qué es la poesía? Los niños y las niñas comparten lo que ya saben; Haydee les pide que levanten la mano y esperen la indicación para participar. Cuando alguien expresa su opinión, ella pregunta a los demás si están de acuerdo con la idea. También, les pide que expliquen más si una idea no es clara. Ella permite solamente 5 minutos para

este ejercicio. Anota en el cartel las ideas claves que le ayudarán a crear la definición de poesía. Por ejemplo, la clase sugiere que los poemas son expresiones de sentimientos, que contienen palabras que riman igual, que son musicales, entre otras posibles definiciones.

Haydee les pide a sus estudiantes que busquen en el texto de Lenguaje una página particular que contenga un texto en prosa. Además, ella ha colocado dos carteles con poemas que ha seleccionado intencionalmente:

El colibrí

Todas las mañanas
llega el colibrí
a desayunar
en nuestro jardín.

Sostenido en el cuello
va de flor en flor,
chupando las mieles
de mejor sabor.

Dando muchas vueltas
como en carrusel,
con su largo pico
liba por doquier.

Por Laura Hernández de Salazar.

El grillo

Toda la noche pasó cantando el grillo.
Su chirrido, largo como un tirabuzón
que saliera de la tierra, se prolongó
hasta el cielo, abriendo hoyitos a los
que se asomaron las estrellas.

Por Antonia Portillo de Galindo.

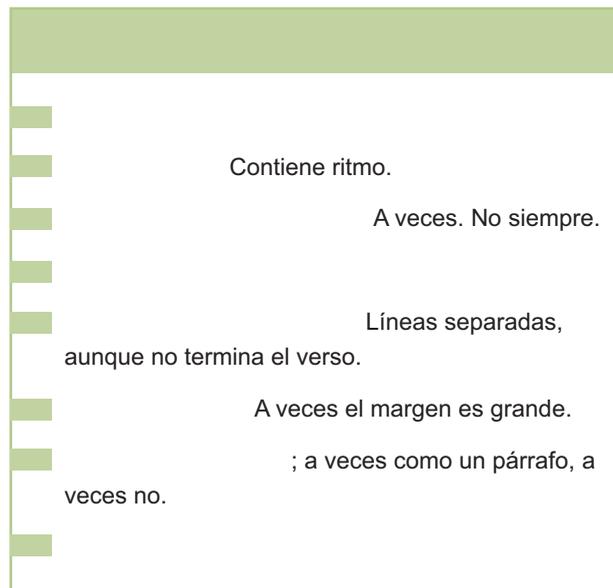
Haydee explica a la clase que hoy continuarán definiendo qué es poesía. Les dice que utilizarán los poemas que les ha mostrado y la prosa del libro. Primero, lee los poemas con entonación y pausas. También pide a una estudiante que lea, en voz alta, el texto del libro.

Después, la docente solicita que observen la estructura y forma de los tres textos. Luego, facilita una conversación utilizando preguntas que motivan la reflexión sobre diferencias en el uso del espacio, la división de líneas, entre otros aspectos. Cuando una niña comparte que el poema es más “delgado”, es decir “breve”, que la prosa, Haydee señala el poema *El grillo* para verificar y pregunta si los dos poemas apoyan la observación. Les pide compararlos también con el texto del libro. “¿Queremos decir que es delgado a veces y que en otras ocasiones se parece más a una prosa?”. Entre todas y todos llegan a un acuerdo y anotan las respuestas en el cartel.

Luego, la docente les pide a sus estudiantes que piensen en el lenguaje. Lee nuevamente el poema *El grillo* y pregunta para motivar la comprensión literal e inferencial: ¿qué pasa con el chirrido del grillo?, ¿por qué dice que el chirrido hace un hoyo?, ¿qué puede significar eso?, ¿el lenguaje muestra cómo se oye el canto del grillo? Según los aportes del estudiantado, agrega en el cartel: ‘imaginación’, ‘creatividad’, ‘no real’. Además, motiva una reflexión sobre la palabra ‘rima’, que se agregó en el momento de reconocer los presaberes, y solicita que se precise el término; deciden matizarlo agregando “a veces”.

Ahora Haydee leerá el texto *El colibrí*. Pide que se fijen en la forma en que lo hará para que aprendan a hacer pausas y a emplear la entonación debida. Luego, agregan al cartel las palabras ‘rima’, ‘imágenes’ y ‘comparaciones’. Este es un cartel vivo que seguirá desarrollando durante el tiempo de estudio de la poesía; al

final de la primera clase, se reflejan observaciones iniciales que se ampliarán con la evolución del taller.



La profesora les explica que ese cartel seguirá “vivo” y que cada vez que aprendan más sobre poesía, agregarán más información para construir una definición más detallada. Haydee pregunta: ¿de qué tratan los poemas? Los y las estudiantes señalan que los dos leídos son de animales o de la naturaleza. Haydee los invita a explorar, en parejas, el texto de Lenguaje y otros libros de la biblioteca del aula para practicar lectura en voz alta de diversos poemas y reflexionar acerca de cuáles son los temas de la poesía. Al final de la clase, Haydee pregunta nuevamente: ¿de qué tratan los poemas? Ella ha preparado otro cartel con el título “La poesía trata de...”. Las parejas también comparten el título y el autor o autora de los poemas. Finalmente, tienen un listado bastante amplio. Haydee motiva a la clase a llegar a una conclusión: ¡los poemas tratan de todo!

- ¿Por qué es importante construir una definición de poesía con la clase en vez de presentarla?

- ¿Qué valor tiene el proceso de comparación del formato de textos?
- ¿Cómo se motiva la construcción del aprendizaje con el uso del cartel vivo?
- ¿Qué otros aspectos son necesarios agregar al cartel?, ¿qué aprendizajes significativos se pueden promover para que los y las estudiantes los agreguen al cartel vivo?

- Encontrar y presentar poemas sencillos que exhiban distintas características de la poesía.
- Elegir un párrafo del libro de texto para compararlo con los poemas.
- Presentar los tres textos a la clase. Leerlos en voz alta.
- Pedir observaciones de forma.
- Pedir observaciones de contenido y lenguaje.
- Según las observaciones, construir un cartel vivo acerca de qué es la poesía.
- Permitir que los y las estudiantes tengan tiempo para investigar en recursos accesibles. Identificar formas de otros poemas y practicar la lectura en voz alta.
- Algunos estudiantes (entre 3 y 5) comparten en pleno.

- Usar trabalenguas, canciones, rimas, entre otros textos, para decidir si pueden clasificarse como poemas.
- Trabajar en equipos o en parejas.

A través de esta unidad se presentan alternativas de las lecciones claves para el taller de poesía con base en textos fantásticos. Mediante estas variaciones se demuestra cómo será un taller basado en un texto ficticio en prosa. Es decir, estas variaciones no son para usar en un taller de poesía, sino recomendaciones para extender las posibilidades del taller en el aula, según el tipo de texto narrativo: el cuento fantástico.

1. Elaborar en la pizarra un mapa de conceptos de qué ya saben de la fantasía. Un ejemplo en desarrollo puede ser:



2. Los y las estudiantes leen breves cuentos fantásticos: pueden hacer la lectura del texto en pleno o utilizar diferentes relatos y leerlos en equipos. Los cuentos de hadas son ideales para esta actividad, pues son muy accesibles, conocidos y típicamente tienen las características de la fantasía tradicional: personaje bueno, personaje malo, ambiente y situaciones fantásticas, problema y solución o final feliz del problema de manera que no suele darse en la vida real.

3. Los y las estudiantes comparten en pleno para agregar nuevas ideas al mapa de conceptos. Los equipos de trabajo pueden realizar los mapas independientemente.
4. Identifican en la biblioteca del aula los textos que contienen relatos de fantasía.

La teoría del constructivismo social señala que todo aprendizaje ocurre dentro de contextos sociales. Según este concepto, siempre hay que considerar el contexto y las y los participantes en cualquier situación de aprendizaje. Esta idea también se extiende a los procesos de lectoescritura, pues la lectoescritura es un logro social. Los niños y las niñas participan activamente en la construcción de su conocimiento: aprenden las destrezas de la lectoescritura, negocian e interpretan significados dentro de un contexto social (Riordan-Karlsson, 1999). Además, se desarrolla el diálogo alrededor de las actividades de lectura y escritura: cuando se escribe un cuento, se desea compartirlo con una amiga o familiares; cuando se lee algo interesante, se quiere comunicar sobre lo que se ha leído. Estas son actividades sociales que incluyen lenguaje, lectura y escritura de textos con las que los y las aprendices construyen nuevos aprendizajes con base en sus conocimientos previos. Con el apoyo de otras personas, los niños y las niñas forman nuevas ideas para extender sus ideas previas (Riordan-Karlsson, 1999).

Para fomentar las interacciones sociales es necesario que el espacio para aprender fomente una cultura por la lectura y la escritura. En el salón de clases se hallan diversos recursos: carteles, afiches, pared de palabras, biblioteca del aula, entre otros. Pero los recursos físicos son solamente parte del ambiente de lectoescritura. El aula que promueve la escritura y la lectura genera oportunidades cotidianas para

leer y escribir y fomenta la convicción en los niños y las niñas de que leer y escribir son actividades importantes. En este ambiente, la lectura y la escritura están presentes en todos los momentos del día, incluso en el tiempo libre: exhibiciones de afiches fuera del aula, se registran los resultados de un partido de fútbol, entre otros ejemplos. También en los pasillos se encuentran ejemplos abundantes y variados del trabajo estudiantil.

Además, el o la docente motiva en el aula las condiciones de aprendizaje que plantea Brian Cambourne. Según este autor, el primer paso para motivar la escritura en el estudiantado es la inmersión en la lectoescritura. En segundo ciclo, la responsabilidad estudiantil se incrementa y se espera que los y las estudiantes produzcan variedad de textos según características, elementos y tipos de lenguaje que contiene determinado tipo de texto. Por ejemplo, un cuento fantástico presenta características y lenguaje diferentes a los de un cuento de misterio; en ambos textos, los personajes, los escenarios y la trama son distintos. Estas particularidades crecen aún más en textos como reportes informativos, literarios, la biografía de un presidente versus la de una estrella de rock, entre otros ejemplos. El primer paso para que los y las estudiantes conozcan el tipo de texto que van a producir es la inmersión en él: leer, ver y oír una variedad de textos del mismo género ayuda a construir aprendizaje.

En la siguiente tabla se detallan algunas condiciones para motivar el aprendizaje exitoso de la lectura y la escritura dentro del contexto de un taller (Cambourne, 1998). Es importante recordar que el desarrollo de la lectura y la escritura son procesos que empiezan desde el nivel emergente, con la lectura y escritura no convencional. En segundo ciclo, los niños y las niñas siguen adelante en el mismo proceso hacia la lectura y la escritura convencional.

	Estar inmersos en un ambiente rico de textos orales y escritos, de diversos géneros
	Observar cómo se usa el lenguaje escrito en la vida cotidiana. Necesitan demostraciones de cómo ser y expresarse
	Oportunidades para leer y escribir de forma individual e independiente, siempre con el objetivo de comunicarse
	Un ambiente donde los adultos crean en su potencial para desarrollar destrezas de lectura (comprensión) y escritura (expresión). Se logra lo que se espera lograr. Si el o la docente no cree en la posibilidad de éxito de sus estudiantes, asegura el fracaso de cada niño y niña
	Utilizar las destrezas de lectura y escritura en la vida cotidiana para construir aprendizajes significativos
	Acercarse poco a poco a la lengua escrita convencional, pues los errores son inseparables del aprendizaje. Se escriben distintos tipos de textos, acercándose progresivamente a esa meta
	Retroalimentación de sus esfuerzos en la lectura y escritura por parte de personas informadas. Las respuestas necesitan ser relevantes, adecuadas al tiempo disponible, accesibles y dentro de un contexto seguro



Después de que la clase define e identifica poemas, la docente *planifica* la inmersión en el género. Para fortalecer la conclusión de que la poesía puede tratar cualquier tema, la docente ambienta el aula y la escuela con poemas que tienen temas variados.

En la siguiente lección clave, la docente continúa motivando el interés del estudiantado. Apoya la

construcción de nuevos aprendizajes significativos y promueve variedad de respuestas para que no haya un único texto correcto, sino diversidad de expresiones, todas las cuales son válidas como textos poéticos.

Elaborar poemas con diversas temáticas, mediante la exploración del ritmo y la sonoridad del lenguaje poético, para fortalecer la expresión escrita.

Desde la ventana
veo la lluvia.

Desde la ventana
veo las gotas
rebotando
en las charcas.

Desde la ventana
veo a la abuela
que se va.

Llueve
en mis ojos.

Por Luiz Carlos Neves.

Mi maestra
—es mía y es nuestra—
nos pone una muestra
con cinco vocales
que no son iguales.

La
Es gordita y tiene cola.
La trae a rastras la ola
y a veces camina sola.

La
Con su frente inteligente,
es elegante y sonriente
y está siempre con la gente.

La
Su puntito te hace un guiño.
Es la vocal de los niños,
la ternura y el cariño.

La
Redonda, monda y lironda.
Duerme en camisón de blonda
en medio del microondas.

La
Es la última del menú.
Tu tururú tururú.
Entera la tienes tú.

Por Carmen Gil.

La docente Haydee facilita la transición de la clase anterior utilizando una dinámica de lectura: se leen poemas que adornan el aula. Junto con sus estudiantes, los han colocado durante el recreo del día anterior. Después, comenta que todos y todas tienen siempre la responsabilidad de “tener ojos abiertos” para hallar poemas que puedan colocar en las paredes del salón. Haydee concluye la dinámica anunciando que el objetivo de la clase con la actividad es escribir poemas originales y expresivos para ambientar el aula, la escuela y la comunidad.

Luego, escribe en la pizarra: ¿cómo los y las poetas utilizan el espacio y rompen los versos para jugar con las palabras y destacar el ritmo y el tono emotivo del poema? Haydee lee en voz alta la pregunta escrita y explica que quienes escriben poesía usan espacios entre palabras y “rompen” los versos (líneas de palabras) dentro de las estrofas para marcar el ritmo y la entonación expresiva de su mensaje, también esto ayuda al público a saber cómo leer el poema. Más que todo, explica Haydee, la poesía les posibilita jugar con las palabras de una manera que no lo permite la prosa de un texto no literario.

Luego, la docente enseña a la clase una copia de la revista *Geografía nacional*, destacando las fotografías coloridas que llamaron su atención. Copia de la revista el primer párrafo y luego lo lee en voz alta.

reptan por la vida tan resbaladizos
y desnudos como un recién nacido. Parientes de los
caracoles, cuyos antepasados se deshicieron de su
concha hace millones de años, son sólo piel, músculo y
órganos que se deslizan sobre senderos de cieno en el
fondo del océano y cabezas de coral por todo el mundo.

Haydee explica que este es un texto en prosa, pero que desea convertirlo en poema. Para ello, primero identifica las palabras y frases que para ella son más importantes. “No tienen que ser las palabras más significativas del texto, pero sí las que llamaron mi atención porque me gusta como suenan”, expresa la docente.

Solicita aportes de la clase y luego subraya algunas palabras y frases. “Yo las organizaré sobre el espacio de la página, diseñaré cómo y cuándo cortar las líneas para destacar el ritmo y la entonación”, explica.

Haydee modela la escritura del texto, pensando en voz alta constantemente para demostrar cómo tomar decisiones y el proceso creativo que siguen las escritoras y los escritores. Al pensar en voz alta, enfatiza los conceptos de entonación y ritmo, comparando el poema con una canción.

Babosas marinas,
defensa colorida,
desnudos como un recién nacido.
Parientes de los caracoles
piel
músculo
órganos.
Deslizan sobre senderos.
El fondo del océano.
Cabezas de coral por todo el mundo.

En el proceso de escritura, Haydee tacha y borra mucho, siempre leyendo en voz alta para oír las palabras, diciendo frases como “me gusta cómo suena esta combinación” o “no se escucha bien, quiero quitar estas palabras”. Haydee destaca la libertad para usar el espacio y el que no tienen que preocuparse por buscar rimas, pues es una forma diferente de hacer poesía. También piensa en voz alta acerca de las pausas y cómo le

gustaría que fuera el ritmo del poema: rápido, lento o combinando ambos movimientos. Al inicio, modelaba sin pedir aportes a la clase, pero poco a poco pide opiniones a través de preguntas como: ¿qué piensan?, ¿les gusta cómo suena?, ¿qué debo hacer ahora? El proceso de modelaje dura no más de diez minutos.

Al final, lee el texto en voz alta y pregunta a la clase: ¿qué piensan de mi poema? Algunos estudiantes expresan que es diferente al texto en prosa, se asombran del cambio de significado por la ubicación y puntuación que ahora tienen las palabras, entre otros comentarios.

Luego, Haydee comunica que trabajarán en parejas. Entrega a cada una textos en prosa que contienen lenguaje interesante para trabajar la poesía. Les indica que harán lo mismo que ella hizo en la demostración: primero leerán la prosa, luego seleccionarán palabras y frases que les llaman la atención y, por último, construirán el poema.

Las parejas trabajan por 20 minutos mientras Haydee circula por el aula observando y escuchando; cuando es necesario, habla con sus estudiantes para darles retroalimentación, felicitaciones o indicaciones. Al final de la clase, invita a entre 3 y 5 parejas a compartir, leyendo en voz alta la prosa y luego el poema. Finalmente, ella lee de nuevo en voz alta la pregunta orientadora y pide algunas respuestas para verificar la comprensión de la clase. Se ambienta el salón con el trabajo estudiantil.

- ¿Cómo se aprovecha el tiempo de transición entre las clases para motivar interés?
- ¿Cómo se usa el tiempo dentro de la clase?, ¿qué porcentaje de tiempo total estuvo escribiendo el estudiantado?, ¿qué porcentaje de tiempo pasó la docente utilizando la pizarra?

- ¿Por qué es importante realizar el modelaje de la escritura de textos con diferentes formatos?, ¿qué beneficio tiene pensar en voz alta durante el modelaje?
- ¿Qué implicaciones tiene para el aprendizaje realizar estos procesos de reescritura utilizando las palabras y las formas?



- Animar a las y los estudiantes con una dinámica que apoye la transición de una sesión a otra.
- Presentar la pregunta orientadora como meta de la clase. Explicar el significado de nuevas ideas o conceptos. Pedir apoyo para la comprensión de la pregunta.
- Modelar la escritura a través del pensamiento en voz alta para mostrar el proceso de reescritura de un texto de prosa a poesía. Al principio, solamente la docente modela. Poco a poco, se solicitan aportes y el o la docente continúa modelando la escritura.
- Los y las estudiantes trabajan en parejas para construir sus propios escritos. Siguen el proceso modelado (en este caso, poemas). La docente circula por el aula para observar y dar apoyo.

- Algunos y algunas estudiantes comparten en pleno.
- Se responde a la pregunta orientadora.
- Cuando sea posible, ubicar el trabajo estudiantil en las paredes del aula.

- Usar textos en prosa de los libros de las distintas asignaturas para jugar con las palabras y los significados en la construcción original de poemas.
- Observar y leer diversidad de poemas sobre el mismo tema para conocer el poder de la palabra y las estructuras textuales.
- Pedirles a los niños y las niñas que busquen en libros, revistas y otros textos palabras y frases interesantes, bonitas, raras o llamativas que provoquen goce al oído y permitan notar el ritmo cadencioso de las palabras.

- El o la docente inicia con la minilección de un texto no fantástico. Demuestra cómo ajustar la trama para convertir el texto en fantástico. En la práctica guiada, se motiva la apertura de una puerta y ventanas a otras realidades: los mundos de la imaginación. Luego, en grupos de trabajo, parejas o individualmente, terminan la redacción del cuento. Al final, comparten para apreciar las diferentes variaciones del cuento producido a partir de un mismo texto no fantástico.

El o la docente desarrolla una lección enfocada con base en la pregunta orientadora: ¿cómo se planifica la escritura de un cuento fantástico? Explica que pueden usar un mapa de cuentos.

Primero, el o la docente les solicita a sus estudiantes que le ayuden a pensar en todos los elementos del tipo de texto, considerando un relato fantástico bien conocido: por ejemplo, Harry Potter. Luego, modela pensar en voz alta para llenar el esquema. Dentro de la práctica guiada, pide el apoyo de la clase para completar el organizador con base en su imaginación. Al final, se dividen en parejas o grupos para completar su propio mapa del cuento.

La autora norteamericana Eudora Welty afirmó: “Poesía es la escuela a la que yo asistí para aprender a escribir prosa”. La poesía es más que una forma bonita de escribir y describir, es un lenguaje artístico que muestra el manejo del lenguaje y la forma. Los especialistas en didáctica del lenguaje reconocen que desde el lenguaje poético, el y la estudiante llega a la prosa con mayor conocimiento del poder de la palabra y la forma de la lengua.

Como la poesía es por naturaleza condensada, se convierte en un recurso accesible: los poemas pueden ser breves, entonces cada estudiante tiene el potencial para ser un poeta exitoso. Además, la poesía permite que los niños y las niñas digan más con las palabras y exploren la relación de éstas con el espacio y lugar que ocupan en la página y la estructura de la lengua para maximizar su expresión (Caulkins, 1994).

Se aprende poesía de la misma manera que se aprenden otros tipos de lenguaje. De hecho, las condiciones para motivar la expresión en forma oral o escrita para escribir poemas o dominar la puntuación son siempre iguales. Las condiciones para el aprendizaje de poesía establecidas por Caulkins (1994) y Cambourne (1998) son las siguientes:

- Sumergirse en poemas significativos; docentes y autores demuestran y modelan cómo ser lectores y escritores de poesía.
- Generar expectativas para leer y escribir poemas.
- Dedicar tiempo y comprometerse con esta actividad.
- Adquirir la responsabilidad de escribir.
- Leer poesía por placer.
- Utilizar lo aprendido.
- Acercarse y aproximarse tanto como sea posible al conocimiento de la poesía.
- Socializar el trabajo.

El aprendizaje de escritura de la poesía, como el de todos los textos, está entrelazado con la experiencia de leer poemas. En las siguientes lecciones claves se muestra cómo motivar aprendizajes acerca de qué es la poesía y cómo producirla. Se considera el estudio de la poesía en un taller en el cual los y las estudiantes se sumergen varias semanas. Para promover aprendizajes significativos, se motiva el proceso de producción de textos poéticos que validan la expresión, no el aprendizaje de poesía basado únicamente en la definición del género literario.

La poesía es un texto comprensible para niños y niñas. Graciela Perriconi y Amalia Wischñevsky definen la poesía así: “Por su sonoridad, es música y juego, es como una llave que abre infinitas perspectivas para la imaginación y la creatividad. Desde muy temprano hay en la infancia, por sus características evolutivas, un terreno muy propicio para la aceptación de la poesía y del juego poético” (1984).

Las canciones de cuna, las oraciones infantiles, los cantos y juegos de los primeros grados acompañan el desarrollo del lenguaje de niños

y niñas; y aunque no siempre comprendan el texto en sí mismo, son capaces de percibir la emotividad, el afecto o las sensaciones. Además, la poesía, como género literario, permite una opción para cada edad. En los más jóvenes, el énfasis no es lo estético sino la emotividad; en la preadolescencia o adolescencia, se convierte en una oportunidad para canalizar los afectos; y para los mayores, se convierte en un medio para expresar su visión de mundo.

La escritora y ensayista uruguaya Sylvia Puentes de Oyénard expresa que “la poesía en la infancia y juventud:

- Contribuye a la adquisición del lenguaje.
- Enriquece el vocabulario.
- Provoca goce estético.
- Entra a la vida del niño a través del juego.
- Permite que el niño se relacione afectivamente.
- Abre cauces a la imaginación”.



Existen muchos tipos de poemas, de cada época, de todas partes del mundo, con estructuras particulares: el haiku, la lira, la oda, entre otros. En esta lección clave se usa la oda, forma preferida por el poeta chileno Pablo Neruda, para mostrar cómo la docente motiva reflexión sobre la lengua para construir conocimiento y definir características y elementos del poema. En vez de escribir sobre un contenido sugerido por el o la docente, se escribe un poema de un tema elegido libremente.

Sin embargo, en algunas ocasiones la poesía en el aula ha sido utilizada como un recurso para la memorización y la lectura mecánica, sin posibilidad para la expresión y/o selección del gusto estético y sin considerar sus aspectos lúdicos. Trabajar poesía implica apropiarse del placer de leer (o escribir), no sólo para ampliar el rango de opciones de selección, sino también para trabajarla según los niveles del estudiantado (lectura, escritura, etc.).

Frecuentemente, el estudio de la poesía se aborda hasta los grados mayores y se tiende a creer que en los niveles de parvularia y primaria el alumnado podrá únicamente memorizar y declamar graciosamente un poema, pero pocas veces se cree que un niño o niña de parvularia o primer grado pueda escribir rimas o poemas. La escritura se desarrolla como un proceso paralelo de la lectura, se complementa con el habla y la escucha. Por lo tanto, prestar atención al desarrollo oportuno de estas competencias será muy significativo para el desarrollo de la creatividad y la sensibilidad del estudiantado.

La reflexión para reconocer la estructura y el lenguaje particular de un texto es la base del enfoque comunicativo: a partir de un texto completo se construye el conocimiento de las partes. La misma práctica se usa con todos los tipos de textos, como se demostró en otras lecciones claves de la primera unidad. ¿Cómo se usó la reflexión sobre la lengua para motivar conocimientos acerca de las características del texto?

Promover la poesía mediante la lectura y escritura de odas para fortalecer la expresión escrita.

Haydee lee la pregunta orientadora a la clase: ¿cómo escriben los buenos escritores y las buenas escritoras el poema llamado oda? Inicialmente, pregunta a sus estudiantes si saben qué es una oda. Nadie tiene respuesta. Haydee explica que una oda es un tipo de poema con características propias. Les comenta que, históricamente, la oda se utilizó en países como Grecia, pero que ahora se enfocarán en el tipo de oda construida por un autor latinoamericano. La docente presenta un cartel con un fragmento de *Oda a la cebolla*, del escritor chileno Pablo Neruda, y explica que la leerán para definir sus características y propósitos.

Cebolla,
luminosa redoma,
pétalo a pétalo
se formó tu hermosura,
escamas de cristal te acrecentaron
y en el secreto de la tierra oscura
se redondeó tu vientre de rocío.

Ricardo Eliezer Nefalí Reyes Basoalto, más conocido como Pablo Neruda (1904-1973), fue un poeta chileno que ganó el premio Nobel de Literatura en 1971. Neruda es uno de los poetas más publicados y tuvo gran influencia en el siglo XX, en todo el mundo. "El más leído desde Shakespeare", según el crítico y biógrafo Alastair Reid.

Haydee lee el poema en voz alta y pregunta a la clase qué observan. Motiva reflexiones: ¿de qué trata el poema?, ¿a Neruda le gusta la cebolla?, ¿cómo lo saben? Subraya y encierra en círculo las palabras claves destacadas por la

clase. Pregunta: ¿así hablan ustedes de la cebolla? Motiva la reflexión acerca del lenguaje exagerado, exaltando la cebolla como si fuera una cosa extraordinaria y bendecida. Los y las estudiantes señalan las palabras y frases que celebran lo ordinario de la cebolla de una manera extraordinaria: tu hermosura, escamas de cristal, el milagro... Luego, Haydee pregunta a quién se dirige el poema. Brinda un momento para releer el poema en silencio. Luego, los niños y las niñas reconocen que Neruda le habla a la cebolla, no habla acerca de ella.

Ahora, Haydee escribe en la pizarra el título "oda" y pide que la clase defina qué es. Llegan al siguiente cartel:

Oda

Lenguaje exagerado.

Celebra al "sujeto" del que habla.

Escrito para el "sujeto" como si fuese una persona (no **SOBRE** ella).

Ahora Haydee pregunta: ¿de qué trata una oda? Algunos estudiantes contestan que de la cebolla, otros dicen que puede tratar de cualquier cosa. Haydee les comunica que tiene un fragmento de otra oda para verificar las características deducidas y que servirá para decidir de qué trata una oda. Para construir el significado del poema siguen los mismos pasos, verifican el cartel ya hecho y, por último, llegan a la conclusión: una oda puede tratar de cualquier tema típicamente considerado trivial. Por esa razón, la admiración tan exagerada del "sujeto" es impactante.

Esta sal
del salero
yo la vi en los salares,
sé que
no van a creerme,
pero canta,
canta la sal, la piel
de los salares...

Pablo Neruda.

Haydee lee de nuevo la pregunta orientadora y explica a la clase que ellos y ellas también escribirán una oda. Para ayudarles, Haydee escribió, con anterioridad, una breve oda. La lee a la clase:

Dulce miel del cielo,
como un pájaro de azucarado sabor.
amarillo chiltota,
verde musgo,
rojo petirrojo.

El sabor suave de éxtasis.
Coqueta fruta que pinta mis labios,
chorreando por la boca,
dejándome guantes de miel.

Mango.
Sabor de Sol.

Después de leer su poema, Haydee les pregunta a sus estudiantes qué opinan de su oda. Luego, les solicita que piensen en el sujeto de sus odas y que levanten la mano cuando tengan una idea. Atiende las respuestas y luego les indica que, poco a poco, deben empezar a escribir su poema. Después, apoya a los y las estudiantes que no han seleccionado un sujeto.

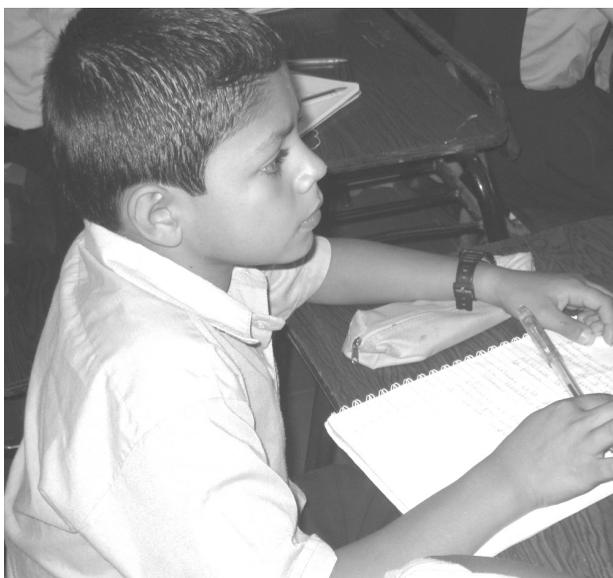
Haydee atiende consultas durante el tiempo de escritura individual. Brinda ideas y formula preguntas. Motiva a sus estudiantes a leer en voz alta el poema para revisarlo (pero sin mucho ruido para no distraer a sus vecinos). Les pide que revisen las separaciones de líneas (versos) en la selección de palabras, en el uso de puntuación, entre otros aspectos. Al final, algunos comparten en pleno. La docente lee nuevamente la pregunta orientadora y se escuchan algunas respuestas. En este momento, ella presenta la definición técnica para compararla con la de la clase. Ella valida la definición de la clase.

La oda es una composición lírica en verso de mediana extensión y de tema noble y elevado. En ella se expresa la admiración exaltada por algo o alguien; según el tema que se cante, puede ser sagrada, heroica, filosófica, amorosa. Antiguamente era un poema destinado a ser cantado.

- ¿En qué consiste la minilección en esta clase?
- ¿Cómo se usa la reflexión sobre la lengua para construir el significado de la oda?
- ¿Cómo puede adaptarse esta lección para otro tipo de poemas?, ¿y para otro tipo de texto?
- ¿Cómo se motiva el protagonismo del estudiantado?

- Mostrar la pregunta orientadora.
- Presentar un poema modelo.
- Orientar observaciones del poema para llegar a conclusiones sobre las características de dicho texto.

- Reflexionar sobre un segundo poema del mismo tipo para comparar y contrastar, verificando la definición y características construidas.
- Leer un poema escrito con anterioridad por la o el docente.
- Atender consultas y formular preguntas durante el trabajo individual.
- Compartir.



- Efectuar clases sobre varios tipos de poemas: acrósticos, caligramas, entre otros (ver la fundamentación).
- Desarrollar clases para conocer el estilo de un poeta particular: Claudia Lars, Roque Dalton, Federico García Lorca, entre otros. Luego, los y las estudiantes redactan poemas al estilo del poeta.
- “Retomar una línea” de un poema ya publicado para inspirar la escritura de otros. Los y las estudiantes leen, independientemente o en equipos, varios poemas y eligen líneas o frases que les gustan. Luego, se utilizan

estas líneas o frases en la escritura de un poema distinto: estas palabras pueden empezar un poema, repetirse dentro del texto o aparecer en el desarrollo.

Después de haber planificado la escritura completa de un cuento fantástico, desarrollan textos con distintos modelos del género. Se utilizan textos publicados o escritos por el o la docente, se motiva una reflexión acerca del tipo de lenguaje para desarrollar los elementos y momentos críticos del cuento. El o la docente prepara y realiza una minilección para cada clase, destacando las características propias del texto o características específicas como:

- El descubrimiento de “la puerta” del mundo fantástico (a manera de salir del mundo normal para el mundo extraordinario): se usan descripciones para detallar el escenario y las emociones de los personajes. Se escribe para mantener al público en suspenso, proveer un escenario misterioso, entre otras razones.
- Un objeto mágico: se escribe un texto descriptivo acerca de un objeto mágico, en él se explica a qué se parece y qué hace. Se destaca la admiración del protagonista ante este objeto nuevo, cuya existencia es imposible en el mundo normal.
- La resolución del problema: se detalla una escena de resolución en la cual el o la protagonista vence al villano o villana para poder regresar a su mundo normal. Se usa lenguaje activo para llamar la atención y mantener el suspenso.

La escritura de poemas en la clase o en el taller de literatura se convierte en una actividad constructivista: el saber escribir se construye.

La creación literaria, dentro de este proceso, se convierte en la máxima expresión del aprendizaje. Esta construcción significativa del estudiantado se ve reforzada cuando el o la docente promueve la creación de poesías con diversidad de temas y formas poéticas, aprovechando también la variedad expresiva de las figuras poéticas.

Es conveniente que el y la docente lea poesía en el aula y promueva el contacto directo y continuo con variadas formas literarias para que los y las estudiantes reconozcan las estructuras, se diviertan con las palabras, jueguen con los sonidos y hagan asociaciones, convirtiéndose en momentos placenteros para el estudiantado, además de los beneficios que tiene la creación poética para el desarrollo del pensamiento y la creatividad. La escritura de textos poéticos que

se promueve en el aula o en el taller de poesía no necesariamente tiene la forma del verso tradicional con rimas consonantes o asonantes y medidas. Lo poético también se manifiesta por medio del verso libre y la prosa poética, formas que se caracterizan por mantener el ritmo, emplear lenguaje literario y la no utilización de rima ni medida.

Cuando el profesorado muestra alternativas de formas poéticas, la libertad expresiva se hace evidente en el aula. A continuación se enumeran algunas formas y figuras poéticas que se pueden leer y escribir en segundo ciclo de Educación Básica. Se recomiendan por motivadoras, rítmicas y breves. Con un poco de esfuerzo y andamiaje docente, el estudiantado puede desarrollarlas sin dificultad y experimentar goce estético.

Es una composición poética en la que las letras iniciales, medias o finales de cada verso, leídas en sentido vertical, forman un vocablo o una locución. Por extensión, se le llama también acróstico a la palabra o locución formada por esas letras. El reto consiste, además de formar la palabra, en que todo el texto debe poseer sentido. No es necesario que tenga rima. Ejemplo:

Música suave y soñada

A mis oídos llega,

Dulce sonido que escucho

Recuerdo de mi tierna infancia

Es tu voz, arrullo de tórtola.

Napoleón Ávalos Garay (salvadoreño)

Consiste en crear poemas retomando la rima y musicalidad de otros, pero cambiando el sentido, generalmente por un tono humorístico. Ejemplos:

Es porque un pajarito
de la montaña
ha hecho en el hueco
de un árbol
su nido matinal.
El dulce pajarito
por entre el hueco asoma
para beber rocío, para beber
aroma...

Alfredo Espino
(salvadoreño)

Es porque un gusanito
de la mañana
ha hecho en el hueco
de una manzana
su casita invernal.
El pobre gusanito
por el hoyito asoma
para beberse el jugo
que tiene la manzana.

Consuelo Roque
(salvadoreña)

Son poemas que dibujan con las palabras. Los vocablos se colocan de forma especial para decir, además de la palabra, algo acerca de la imagen.

*borquito arriba de hacer solo con un pedregal
Pero pobre barquito, si lo pongo en el agua se me desbaría*

Consiste en comenzar cada verso con el final del anterior.

Ejemplo:

La plaza tiene una torre,
la torre tiene un balcón,
el balcón tiene una dama,
la dama una blanca flor.

Antonio Machado (español)

Es cuando una misma palabra se repite al inicio de los versos.

Ejemplo:

El niño quiere perderse
entre los árboles;
el niño tiene un caballo
de pura sangre.

El niño sube a países
de luz y aire;
con una espinita de oro
mata gigantes.

Claudia Lars (salvadoreña)

Consiste en la repetición de un sonido al menos dos veces en un verso. Al igual que las onomatopeyas, busca reproducir por medio de las palabras un sonido natural. El siguiente ejemplo intenta imitar el zumbido de una colmena:

En el silencio solo se escuchaba
un susurro de abejas que sonaba.

Garcilaso de la Vega (español)



La poesía es un género literario rico en la diversidad. No solamente existen tipos de poesía, sino que también hay un tipo de lenguaje utilizado especialmente en los poemas. Este es el lenguaje figurado que se destaca en la poesía, aunque también se usa en todos los textos literarios (y a veces también no literarios). La lectura del lenguaje figurado promueve la comprensión y el pensamiento inferencial y crítico e, incluso, va más allá: motiva la interpretación

analítica del entorno, desarrolla la creatividad e imaginación y destaca los diversos usos de la lengua y la palabra dentro del contexto.

En la siguiente lección, se siguen los mismos pasos de reflexión sobre la lengua para construir significado acerca del lenguaje figurado, en este caso la metáfora. En clase se facilita la escritura de un nuevo poema, pero se puede adaptar fácilmente para revisar un texto ya elaborado.

Motivar el uso del lenguaje figurado, mediante la escritura de poemas con metáfora, para fortalecer la expresión escrita.

Haydee lee la pregunta orientadora: ¿cómo los y las poetas utilizan metáforas para enriquecer su poesía? Predice que la clase no sabe qué es una metáfora, pero lo pregunta como entrada a su minilección. Explica que una metáfora es una figura literaria que se usa mucho en la poesía. Pide que lean en silencio el siguiente cartel para conocer qué es una metáfora. Comunica que tendrán 3 minutos para leer, hablar y discutir con sus vecinos sobre las metáforas presentadas.

Ejemplos de metáfora

Dos luceros de tu rostro (ojos).

Veneno de mi ser (enojo).

Una rosa que perfuma (amor).

Olor dulce de tu ser (aliento).

Altívez que pica con sus espinas (orgullo).

Haydee escucha una o dos conversaciones y llama la atención para que las compartan. Primero, orienta una breve discusión para comprender qué significa cada metáfora: la primera significa que tiene ojos brillantes, la segunda quiere decir que enojarse hace sentir mal a la persona, etc. Luego, pregunta qué es una metáfora y empieza un segundo cartel para anotar ideas de la clase y construir una definición de metáfora. Destaca el lenguaje porque en otro momento van a explorar el símil, el cual tiene una función muy parecida, pero con una estructura distinta.

- Cuando dice una cosa por otra.
- Una comparación que se infiere.

Haydee sabe que al momento de redactar metáforas es muy fácil confundir las comparaciones. Así, para evitar los errores en el trabajo estudiantil, inicia una práctica guiada. Haydee escribe estas frases en la pizarra:

--	--

La docente les da tres minutos más para trabajar con sus equipos y pensar en cómo escribir metáforas para describir esas frases. Los y las estudiantes comparten y llegan a las siguientes ideas:

	Lágrimas amargas Pájaro muerto Lluvia incesante
	Bonitas perlas Regalo de tu boca
	Tesoro de letras Sabio amigo

Después de anotar las ideas de la clase (las ubica a la par del cartel inicial con ejemplos), Haydee dice que ahora verificarán si todas se corresponden con las definiciones que escribieron. Llegan a la oración ‘Tus bonitas perlas’ y orienta la discusión para que reconozcan que ‘bonita’ no es un objeto, sino una cualidad que describe al sustantivo ‘perlas’, que representa a la sonrisa.

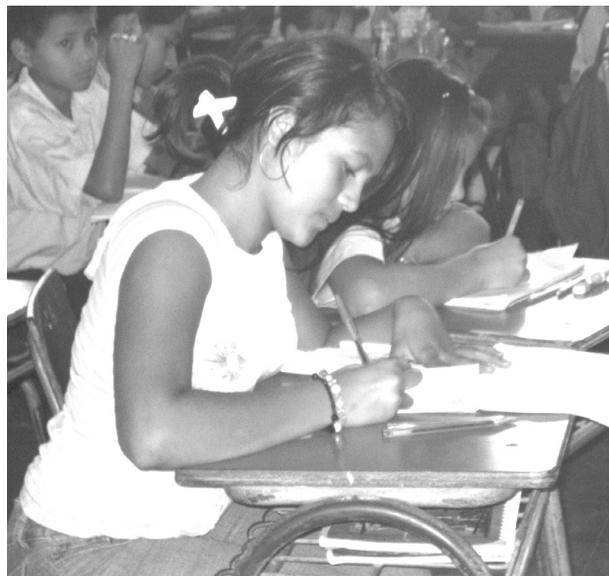
Terminan de revisar el listado. Al final, Haydee pregunta a la clase cuáles son las más vistosas y por qué. Eligen: “Pájaro muerto”, “Regalo de tu boca” y “Tesoro de letra”. Haydee subraya estas metáforas en el cartel. Pregunta por qué la tristeza es así. “Un pájaro muerto porque lo puedo imaginar. Es triste ver un animal tan libre que no puede volar, sin vida”, comenta una estudiante.

Haydee anota en el cartel:

	<p>Pájaro muerto porque es la libertad de volar sin poder moverse</p>
--	---

Luego pregunta sobre quiénes pueden escribir metáforas. Los y las estudiantes levantan las manos y comparten ideas; después de oírlas, Haydee les pide que empiecen a escribir. La docente realiza consultas para apoyar a sus estudiantes. Al final, comparten en pleno y entre todos y todas complementan el tema. Se revisa la pregunta orientadora.

Según el avance de la clase, Haydee hace ajustes en la siguiente, pues es normal que a sus estudiantes les cueste la primera vez que practican escritura con lenguaje figurado. Por esta razón, tendrá una o dos clases más dedicadas a este tipo de lenguaje para asegurarse que los niños y las niñas no



solamente comprenden qué es metáfora, sino que pueden escribirla con éxito.

En las siguientes clases, avanza con poemas más complicados, pidiendo en la minilección que identifiquen las metáforas y que luego empiecen sus propios poemas empleando el mismo estilo.

En la segunda clase, usa el poema y mantiene la pregunta orientadora. Primero, leen el poema en pleno para comprenderlo literalmente, explorando el significado de las metáforas. Luego, los y las estudiantes discuten posibles temas y escriben sus propios poemas. Como siempre, Haydee realiza consultas y al final comparten en pleno:

Planeta de pájaros.
Río que corre por el pasto.
Corazón del mundo.
Piel cuadrada de mi madre triste.
Corral de los ángeles.

Ángela Ventura, estudiante de 7.º grado.

Es un tropo que consiste en trasladar el sentido directo de las palabras en otro figurado, como consecuencia de una comparación tácita.

- ¿En qué consiste la minilección de Haydee?, ¿cómo se maneja la práctica guiada?
 - ¿Qué hace para asegurar el éxito de sus estudiantes cuando escriben?
 - ¿Cómo motiva la reflexión sobre la lengua para construir nuevos significados de lenguaje?
 - ¿Por qué es importante no solamente conocer los tipos de lenguaje figurado, sino comprenderlos y producirlos con claridad y coherencia?
 - ¿Cómo se desarrollan todas las competencias comunicativas?
- Mostrar la pregunta orientadora.
 - Presentar un texto modelo del tipo de lenguaje figurado (en este caso, la metáfora) que se quiere promover.
 - Orientar observaciones para llegar a conclusiones y una definición del tipo de lenguaje figurado (metáfora).
 - Facilitar el trabajo en equipos para escribir sus propios ejemplos del tipo de lenguaje figurado (metáfora).
 - Orientar una conversación sobre los escritos producidos para profundizar comprensión.
 - Enseñar un poema que demuestre el uso del tipo de lenguaje figurado (metáfora) en un texto publicado o escrito por el o la docente.
- Realizar consultas durante el trabajo individual.
 - Compartir.
 - Desarrollar otras clases para profundizar comprensión y asegurar que todos y todas tengan la habilidad de aplicar y reconocer el lenguaje figurado en textos poéticos. Cada estudiante llegará a distintos niveles de expresión, por esta razón es importante dedicar el tiempo necesario, según la clase, para mostrar diferentes ejemplos del lenguaje figurado y practicar la técnica.
 - Utilizar la misma estructura de la lección enfocada para enfatizar otros tipos de lenguaje figurado como símil, aliteración, hipérbole, anáfora, entre otros (para más ideas, ver el apoyo para docentes).
 - Se llevan a cabo lecciones claves para desarrollar el lenguaje utilizado en los cuentos de fantasía: el suspenso, lenguaje para mostrar avances en tiempo, exageración, personificación, entre otros.

En un taller de escritura, el proceso de revisión y edición es más valioso cuando responde a las necesidades inmediatas de la clase. Es necesario retomar ciertos temas para promover el desarrollo de conocimientos en los y las estudiantes, y enfatizarlos una y otra vez para asegurar que tengan éxito, independientemente de la escritura. Por esta razón, las consultas y la observación son importantes como formas de evaluación continua.

La evaluación continua sirve, más que para asignar una nota o contar con información sobre la enseñanza docente, para estimular el trabajo de los y las estudiantes. Como se establece en la Unidad 2 del Módulo 2, la evaluación continua, particularmente la rúbrica, sirve también para apoyar al estudiantado en el proceso de revisión de un texto. Los niños y las niñas pueden trabajar independientemente para autoevaluarse, o en parejas o equipos para fortalecer la ciudadanía. De esta manera, el proceso de revisión promueve la responsabilidad del individuo ante su trabajo;

se fortalecen los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales dentro del contexto.

Para este taller de poesía, se parte de que han realizado más horas de clase centradas en la poesía que las pocas detalladas en las lecciones claves; se han desarrollado por lo menos ocho clases de escritura con diferentes estilos de poemas. La docente Haydee ha construido la siguiente rúbrica para guiar el proceso de producción de una antología de poemas.

Dominio alto	Dominio medio	Dominio bajo
Tiene una colección amplia de poemas (más de 6) que representan el rango de estructuras conocidas	Tiene una colección de poemas (entre 4 y 6) que representan algunas estructuras conocidas	Tiene una colección breve de poemas (entre 1 y 3) que representan algunas estructuras conocidas
Se usan varios recursos lingüísticos con confianza (5 o más ejemplos de lenguaje figurado y organización del lenguaje) para formar poemas coherentes, literariamente significantes y gramáticamente correctos (uso del punto y coma)	Se usan recursos lingüísticos (entre 3 y 4 ejemplos de lenguaje figurado u organización del lenguaje) para formar poemas en su mayoría y, por lo general, gramáticamente correctos (uso de punto y coma)	Se usan pocos o ningún recurso lingüístico (entre 0 y 2 ejemplos de lenguaje figurado u organización del lenguaje). Forman poemas que no son gramáticamente correctos
La antología se ha publicado con cuidado e interés en función de los poemas seleccionados	La antología se ha publicado Demuestra algún interés	La antología no se ha publicado

Flower y Hayes (1981) observan que el autor y la autora, profesional o estudiantil, desarrollan sus ideas durante los momentos de lectura y evaluación de las producciones intermedias, es decir, cuando compara la producción actual (el borrador que está escribiendo) con la producción visualizada (las ideas que quería que dijera el texto y que tiene en la mente). Este hallazgo indica que “los momentos” cognitivos de la composición están situados en la revisión y, en

concreto, en la comparación entre varias versiones o posibilidades del texto que se está redactando. Por esta razón, es importante facilitar el proceso de revisión para que no sea solamente una relectura, sino también una jornada supervisada con logros y objetivos bien definidos.

Según la rúbrica anterior, la docente elabora un listado de cotejo para acompañar sus lecciones enfocadas y facilitar el proceso de revisión y

edición en el estudiantado. Los y las estudiantes usan el listado para verificar su trabajo en el proceso de producción, fomentando el protagonismo y tomando responsabilidad para sí mismos.

- ✓ Mi antología tiene entre 5 y 8 poemas.
- ✓ Mi antología demuestra una variedad de tipos de poemas: entre 4 y 6 distintos.
- ✓ Mis poemas contienen 5 o más tipos de recursos de lenguaje que hemos estudiado (líneas “quebradas”, espacios, metáforas, forma del poema, forma de la palabra, símil, entre otros).
- ✓ Mis poemas tratan de una variedad de temas y contenidos.
- ✓ Mis poemas contienen mayúsculas para empezar oraciones o dar énfasis.

Haydee presenta este listado antes de empezar el proceso de revisión para que la clase sepa qué debe considerar. Ha dejado un espacio en blanco al final del cartel para luego agregar los puntos que se hayan a continuación, los cuales se desarrollan más adelante, en otras mini-lecciones; se tocarán estos temas para asegurar trabajos publicados de buena calidad.

- ✓ Mis poemas están gramáticamente bien. Demuestro uso del punto y coma.
- ✓ He utilizado recursos accesibles para verificar mi ortografía.
- ✓ He publicado mi antología con cuidado, en función de los poemas seleccionados.

Al final, cuando se entregan las antologías, Haydee pide que contesten por escrito (u oralmente) para responder a cada idea del listado, brindando ejemplos de su colección para justificar un trabajo bien hecho.

Completa el siguiente esquema para fortalecer tu comprensión de los recursos poéticos.

(deducida por el ejemplo)			
	“Pescado pequeño puede pescar pescaditos pequeños”.		
	“La tarde lloraba tímidamente”.		
	“Brillaban sus ojos cual crepúsculo dorado”.		
	“El brillo de sus ojos, crepúsculo dorado”.		
	¡OH luna! ¡OH río! ¡OH tierra! ¡OH llanto!		
	Uco, uco, uco, el abejeruco.		
	La plaza tiene una torre, la torre tiene un balcón...		
	Cuando se toca con las manos el vacío, el hueco.		
	El niño tenía pies tan grandes como barcos.		
	Pío, pío, pío el gallo es mío. No, no, gritó mi tío.		



Cuando los y las estudiantes han terminado la fase de elaborar borradores, empieza el proceso de revisión y edición. Aunque los niños y las niñas se acostumbran siempre a releer sus escritos antes de “terminar”, la docente orienta un tiempo para solamente revisar y editar. Este proceso puede aplicarse a varios tipos de lenguaje, prosa o verso, y se revisa ortografía, puntuación y otros temas gramaticales y estructurales. Es importante que los y las estudiantes seleccionen el texto o los textos que quieren publicar antes de empezar el proceso de revisión y edición, pues no es necesario seguir mejorando un documento que no se va a presentar: sería como ensayar una obra de teatro con disfraz y maquillaje, pero jamás presentarla ante el público. En esta clase de Haydee, se parte del hecho de que ella dedicó una clase completa a la lectura de los poemas ya escritos para que los y las estudiantes elijan los que quieren publicar.

Por lo general, se intenta enfocar algunas lecciones exclusivamente a la revisión para mejorar la calidad del texto, pensando en la coherencia de ideas, claridad de conceptos, sonido y ritmo del lenguaje. Se enfoca en una o dos ideas para mejorar la escritura: por ejemplo, se pueden revisar poemas para agregar o construir metáforas, en vez de redactar un nuevo poema (los y las estudiantes siempre tienen la oportunidad de seguir trabajando un texto ya empezado o iniciar uno nuevo; puede que cuando el o la docente motive la revisión, alguien quiera escribir un nuevo poema).

Después de la revisión, el o la docente aborda el contenido de la edición. En una o dos clases se toca un tema gramatical o estructural. No se debe orientar la edición a más de 2 ó 3 normas en un taller, pues se quiere que los y las estudiantes conozcan la norma y su aplicación de manera apropiada. Si se exige demasiado, se asegura el fracaso de la clase.

En la siguiente lección clave, se desarrolla el tema del punto y coma en los versos y estrofas. Se motiva la reflexión sobre la lengua para reconocer la necesidad de utilizar bien las normas gramaticales y mantener el sentido del texto. En este proceso, la docente motiva el proceso continuo de edición de conceptos ya conocidos. Se propone que la clase esté trabajando con el cartel vivo de edición que se muestra enseguida (ver en las variaciones otras ideas para edición).

Mejorar la gramática, la ortografía y otros aspectos normativos de la lengua mediante la edición de textos para fortalecer la expresión escrita.

En la primera semana de clases, después de la primera actividad de escritura, la docente empieza la elaboración de un cartel vivo para seguir construyéndolo durante todo el año lectivo. Explica el concepto de edición y les comunica a sus estudiantes que siempre es importante leer de nuevo para verificar que se han corregido todos los errores. Se ve así:

Después de escribir, releemos el texto para verificar lo siguiente:

1. El texto tiene oraciones.
2. Cada oración empieza con una letra mayúscula.
3. Cada texto termina con un punto final.

Cada vez que se estudia un nuevo concepto formal del texto (gramática u ortografía), es responsabilidad de cada estudiante dominar este concepto según su potencial; el cartel sirve como un recordatorio para ayudarles a emplear las normas que se han aprendido.

En esta clase, la docente Haydee agregará un nuevo concepto al cartel. Sus estudiantes pasarán entre 2 y 3 días revisando esta idea en diferentes contextos. Luego, Haydee espera que sean capaces de manejar la norma.

La docente inicia con la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo usan los escritores y las escritoras el punto y coma (;) para mejorar la claridad de un texto? Haydee pregunta si han visto el signo del punto y coma. Todos y todas responden que sí. Pregunta qué es y para qué se usa. Algunos saben que es una marca de puntuación; Haydee anota los conocimientos en la pizarra. También menciona que este signo indica cómo se debe leer; alguien más afirma que probablemente marca una pausa, pues el punto hace eso y también la coma. Así, deducen que se trata de una combinación de ambos signos.

;

Marca de puntuación que indica pausa.

Haydee les agradece a sus estudiantes los aportes y les pide que anoten en sus cuadernos el texto que ahora escribirá en la pizarra.

Para separar oraciones (sintácticamente) independientes entre las que existe una estrecha relación de significado (semántica).

(Real Academia Española de la Lengua)

Es necesario que el hospital permanezca abierto toda la noche; hubo que establecer turnos. Todo el mundo a casa; ya no hay nada más que hacer.

Haydee lee dos veces la definición de la Real Academia de la Lengua (la ha adaptado para que sea más comprensible para la clase). Luego, explica que leerá los ejemplos y quiere que sus estudiantes intenten explicar el punto y coma con sus propias palabras. La clase discute un poco para llegar a la idea de que el punto y coma es más fuerte que la coma para hacer una pausa y separar ideas, pero menos que el punto. Haydee agrega esta información en la pizarra.

Luego, la docente retoma la oda que escribió hace ya bastante tiempo, la cual todavía está ubicada en una pared del aula. Explica que la revisará para evaluar cómo ha usado el punto y coma.

Dulce miel del cielo;
 como un pájaro de azucarado sabor.
 Amarilla chiltota,
 verde musgo,
 rojo petirrojo.

El sabor suave de éxtasis.
 Coqueta fruta que pinta mis labios;
 chorreando por la boca,
 dejándome guantes de miel.

Mango;
 sabor de Sol.

Primero, Haydee modela la lectura de todo el poema en voz alta para mostrar cómo llegar a la decisión de cambiar la coma al final de la primera línea por un punto y coma. “Es que estas ideas son muy parecidas. Casi pueden ser dos ideas distintas, como dos oraciones separadas. Me parece que es mejor usar un punto y coma para enfatizar la pausa, pero destacando la relación entre las dos ideas”.

En el proceso, Haydee también modela cómo darse cuenta de que no todas las líneas deben empezar con una letra mayúscula, solamente al principio de una oración después del punto, en los nombres propios y, en la poesía, para enfatizar una palabra.

Luego, pide que los y las estudiantes hablen por tres minutos con sus compañeros para discutir otras partes del poema y agregar punto y coma.

Discuten en pleno y la clase decide agregar puntos y comas en otros lugares (ver poema) y también realizar pequeños ajustes de mayúsculas y selección de palabras para mejorar el uso de la puntuación, el ritmo y el sentido del poema.

Al final, la docente pide que alguien lea las características que tienen anotadas en la pizarra

acerca del punto y coma. Cada estudiante retoma un poema de su colección para editarlo, con énfasis en el uso del punto y coma. Haydee les recuerda que no deben olvidar otras normas que ya conocen. Como siempre, realiza consultas.

Para compartir, les pide que cuenten por parejas o en grupitos la edición que han hecho de su poema, indicando específicamente el uso del punto y coma.

Para finalizar, revisan la pregunta orientadora y agregan al cartel vivo lo siguiente:

Se usa el punto y coma (;) para:

- Agregar una pausa más fuerte que la coma, pero menos que el punto.
- Separar ideas que son muy parecidas.

En la siguiente clase, Haydee empieza con una reflexión sobre la lengua, utilizando un texto modelo que emplea varios puntos y comas. En la minilección, la clase conversa sobre las decisiones del poeta para usar el punto y coma. Luego, siguen editando sus poemas.

- ¿Cómo se puede usar la reflexión sobre la lengua para facilitar la construcción de conocimientos acerca de las normas del lenguaje escrito?
- ¿Qué era la minilección en esta clase de Haydee?
- ¿Qué rol juega el cartel vivo en el proceso de edición y producción de textos?
- ¿Cómo se promueve el protagonismo infantil?

- ¿Por qué y cómo la poesía se convierte en un recurso valioso para llamar la atención acerca de algunas normas del lenguaje escrito?, ¿qué diferencias hay en la gramática de los textos poéticos y los de prosa no poética?, ¿cómo se desarrolla conciencia acerca de las diferencias?, ¿cómo les va a ayudar a los niños y las niñas en la escritura de prosa de diferentes tipos de textos?



- Presentar la pregunta orientadora.
- Efectuar una lluvia de ideas para verificar los presaberes del alumnado acerca de la norma convencional seleccionada (punto y coma).
- Presentar ejemplos de la aplicación de dicha norma (punto y coma) para orientar observaciones y construir una definición. Se puede usar una definición adecuada a la norma, en lenguaje sencillo para que la clase pueda comprender.
- Modelar la edición de un texto real para mejorar la aplicación de dicha norma (punto y coma).
- Realizar consultas durante el trabajo individual.
- Compartir.
- Utilizar otras normas de puntuación para motivar una reflexión sobre la lengua como: dos puntos, guión, comillas, entre otras.
- Usar normas gramaticales para motivar una reflexión sobre la lengua como: concordancia entre sustantivos y adjetivos, verbos y adverbios, entre otras.
- Emplear normas de ortografía para motivar reflexión sobre la lengua como: el uso de la tilde, palabras que suenen igual con escritura distinta, entre otras.
- En la revisión de fantasía, se deben mejorar los mismos conceptos ya presentados en las variaciones de las lecciones claves 3 y 4; pero en vez de presentar los conceptos en la elaboración de borradores, debe desarrollarse la técnica para revisión. El o la docente no repite algo que ya desarrolló, sino que ajusta y adecua un tema ya estudiado o presenta nuevas temáticas. Siempre realiza una mini-lección y práctica guiada, con momentos para compartir y consultar.
- En la edición de fantasía es importante reconocer que los textos de prosa requieren normas distintas a las de los textos poéticos. El o la docente debe facilitar el aprendizaje de normas gramaticales según las necesidades de la clase; es decir, se preparan minilecciones de las convenciones de la lengua con base en las observaciones del trabajo estudiantil.

Para todos los escritores y todas las escritoras, un momento clave en la vida es la primera vez que sale un escrito de la imprenta. Ya se trate de un libro de texto, una novela que tardó años, un poema en una revista local, siempre es un evento emocionante. Este proceso de publicación es de transformación: convierte al escritor o escritora en un autor o una autora (Gillet y Beverly, 2001).

En un taller de escritura, el último paso es la publicación, la cual es igualmente emocionante para el y la estudiante, aunque no sea a un nivel tan oficial. Las y los estudiantes se animan al ver la calidad del trabajo que pueden producir, disfrutando la habilidad de compartir un trabajo bien hecho y presentable. Los niños y las niñas que participan en el proceso de publicación, siguiendo el proceso de producción de textos para finalmente transformarlos en forma de libro, experimentan (Johnson, 1997; citado por Gillet y Beverly, 2001):

- Aumento de autoestima y orgullo en su trabajo.
- Reconocimiento de sí mismo como autor, cuentacuento y artista.
- Crecimiento en fluidez de lenguaje y vocabulario.
- Mejor cooperación y destrezas interpersonales.
- Familiaridad con el lenguaje de libros y la estructura de cuentos.
- Crecimiento en la habilidad de planificar, desarrollar estrategias y resolver problemas.
- Mejor destrezas psicomotrices y actividades artísticas (cortar, pegar, doblar, coser, expresión artística).

Los textos estudiantiles pueden publicarse de muchas formas, no sólo en forma de libro. La publicación es el momento de compartir el escrito con el mundo. Se puede: leer en voz alta la poesía de otra persona, dramatizar el texto, enviar un cuento al periódico, mandar cartas, seguir indicaciones para producir algo, armar una exhibición para la comunidad, entre otras ideas.

Es sumamente importante que el y la estudiante seleccionen el texto que quieren publicar (no es decisión del personal docente) para seguir los pasos de revisión y edición. Además, es importante que el proceso de publicación vaya más allá de adornar las paredes del salón.

Ilustrar un texto requiere mucha consideración. Se puede motivar una variedad de expresiones artísticas, con distintos recursos, para promover aprendizajes significativos en el aula. El Módulo 8 contiene muchas ideas para una diversidad de técnicas artísticas. Sin embargo, es sumamente importante que el o la docente siga enseñando durante el momento de publicación para promover la misma calidad de trabajo que se pidió en la elaboración de textos escritos.

En la producción de libros, es importante motivar la reflexión sobre la lengua para decidir cuándo y cómo definir el texto que va en determinada página; es decir, se orienta a la clase a considerar cómo distribuir el texto en varias páginas, pensando en las ilustraciones que lo acompañarán. Los y las estudiantes tienen que acompañar textos con dibujos, también para reconocer el propósito al dividir un texto, ubicándolo en páginas distintas.

Además debe estudiarse el tipo de ilustración que se quiere usar. Al revisar los libros en la biblioteca del aula, se pueden elegir técnicas empleadas por los ilustradores y las ilustradoras. En minilecciones, el o la docente motiva el reconocimiento del uso del espacio en blanco, la conexión entre el texto y la imagen, entre otros aspectos.

El momento clave en la publicación es la celebración. Los niños y las niñas participan en la planificación de un evento al cual se invitan familiares, amigos y amigas y miembros de la comunidad. Se elaboran cartas de invitación, se organiza el aula y se prepara la ambientación y los adornos según el tema de la celebración. Los y las autores jóvenes practican la lectura de sus textos en voz alta. También, se presentan los textos para crear una exhibición que se mantiene un mes o más. Al final, pueden juntarse los textos para confeccionar el libro de la clase.

Muchos y muchas docentes disfrutan la creatividad que implica la celebración: celebran los cuentos fantásticos convirtiendo el aula en otro país, textos sobre el medioambiente se celebran afuera del aula, la poesía se celebra a través de un micrófono abierto, entre otras posibilidades creativas. Pueden invitarse a estudiantes de primer ciclo o acudir a presentar sus textos a un centro social de la comunidad.

Al final de todo el proceso, cuando se ha terminado la celebración, es importante tomar tiempo para que los y las estudiantes reflexionen sobre el trabajo efectuado. Se puede hacer a través de una escritura libre o con un formato ya establecido, como el siguiente:

El texto que yo publiqué trata acerca de:

Las técnicas/estrategias (tipo de lenguaje) que yo apliqué bien son:

Un ejemplo de esta técnica en mi escrito es:

Mi parte favorita en el proceso de elaboración de este texto es:

Es mi parte favorita porque:

Algo que yo aprendí en este taller, que siempre voy a usar en mi escritura, es:

1. Realizar las lecciones claves del taller de poesía presentadas en este módulo. Enfatizar los pasos en el proceso de producción de textos.
2. Planificar y realizar 2 o más horas de clase con poemas diferentes a la oda (para más ideas, ver la fundamentación de la lección clave 3).
3. Planificar y realizar 2 o más horas de clase con tropos poéticos diferentes a la metáfora (para más ideas, ver la fundamentación de la lección clave 3 y el apoyo para docentes).
4. Planificar un taller con un tipo de texto en prosa. Considerar la inmersión, la construcción de conocimiento de las características y los elementos del tipo de texto, entre otras etapas. Realizar todos los momentos del proceso de producción de textos: ¿qué va a enfatizar el proceso de revisión para mejorar el lenguaje?, ¿cuáles normas de la lengua se desarrollan en el momento de edición?, ¿cómo se va a publicar, celebrar y reflexionar sobre el proceso?
5. Compartir la planificación y los trabajos estudiantiles con compañeros y compañeras del centro escolar y en el proceso de formación docente. Reflexionar sobre los retos y éxitos de la jornada.
6. Planificar espacios y eventos para la celebración y el reconocimiento de textos estudiantiles. Hacer lo mismo con los escritos de los y las docentes: celebrarlos en un espacio en la escuela, en una publicación regional, entre otras posibilidades.
7. Planificar y estructurar formatos que le permitan al estudiantado reflexionar y sistematizar el proceso creativo.

- Un taller de escritura es un trabajo de largo plazo que motiva el proceso de producción de textos: planificación, elaboración de borradores, revisión, edición y publicación. No se publican todos los borradores producidos, pero siempre se celebran todos los trabajos.
- Es importante que el aula sea un ambiente rico en lectoescritura, que motiva las condiciones de aprendizaje sugeridas por Cambourne: inmersión, demostración, compromiso, expectativas, uso, aproximación, respuesta, retroalimentación y responsabilidad.
- Los y las estudiantes leen tanto como escriben en un taller de escritura. El o la docente mantiene responsabilidad de orientar los trabajos de la clase con tiempo bien manejado, utilizando la estructura de la lección enfocada.
- Se explora una variedad de tipos de lenguaje, estilos, entre otros elementos y características del texto, aunque se estudie un tipo de texto: es importante que en las diferentes clases se promueva tiempo para experimentar con lenguaje y palabras que faciliten trabajos exitosos por cada estudiante. En la escritura, hay oportunidades para diversidad de escritos. Se utiliza tiempo para reflexionar, compartir y motivar un proceso continuo de escritura.
- Es importante que los y las docentes que promueven la escritura sean escritores y escritoras que modelan procesos de escritura.
- La poesía es una herramienta sumamente valiosa para promover la escritura en el aula, especialmente en segundo ciclo. En un estudio de poesía, se destacan las diferentes formas y estilos de poemas y lenguajes para motivar trabajos exitosos en el estudiantado.

- | | |
|---|-----------------------------------|
| - Ambiente de escritores y escritoras | - Pregunta orientadora |
| - Consultas entre docente y estudiante | - Proceso de producción de textos |
| - Consultas entre compañeros y compañeras | - Proceso de transición gradual |
| - Expresión escrita | - Reflexión sobre la lengua |
| - Fantasía | - Taller de escritura |
| - Inmersión | - Texto argumentativo |
| - Intercambio entre autores y autoras (compartir) | - Texto descriptivo |
| - Lección enfocada | - Texto explicativo |
| - Lenguaje figurado | - Texto informativo |
| - Metáfora | - Texto poético |
| - Minilección | - Texto modelo |
| - Modelaje de escritura | - Tipología textual |
| - Oda | - Trabajo individual |
| - Práctica guiada | - Yo-Busco |

- Calkins, L. (1994) *The Art of Teaching Utility*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Cassany, D. (1994) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. España: Paidós.
- Cassany, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cambourne, B. (1998) *The whole story: Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom*. New York: Scholastic.
- Elbow, P. (1981) *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. New York: Oxford University Press.
- Fernández, A. (2001) *Cómo aprender a estudiar y aprender con eficacia*. El Salvador: UCA Editores.
- Fletcher, R. (1996) *A Writer's Notebook: Unlocking the Writer Within You*. New York: Avon Book.
- Fletcher, R.; Portalupi, J. (1998) *Craft Lessons: Teaching Writing K-8*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Flower, L.; Hayes, J. R. (1981) "A Cognitive Process Theory of Writing", CCC. Citado por Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. España: Paidós.
- Gillet, J.; Wallace y Beverly, L. (2001) *Directing the Writing Workshop: An Elementary Teacher's Handbook*. New York: Guilford Press.
- Graves, D. (1989) *Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción*. Buenos Aires: Aique.
- Graves, D. (1994) *A Fresh Look at Writing*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Kaufman, A. M. (1998) *Alfabetización temprana... ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Argentina: Santillana.
- Perriconi, G; Wischñevsky, A. (1984) *La poesía infantil: estudio preliminar y antología*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Rodríguez, D. (2001) "Zurqui", *La Nación*, martes 17 de abril de 1979. Todos los destacados. Literatura infantil. Costa Rica.
- Temple, N. (1993) *The beginnings of writing* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.